UNIVERSITY OF TORONTO
3 1761 00269006 3

Eberhardt, Wilhelm
Die philosophische
Begründung der Pädagogik
Schleiermachers

B
3098
E3E25

Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/diephilosophisch00eber

Die philosophische Begründung

der

Pädagogik Schleiermachers.

LIBRARY
APR 1907
UNIVERSITY OF TORONTO

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät
der Kaiser-Wilhelms-Universität zu Straßburg

vorgelegt von

Wilhelm Eberhardt.

LIBRARY
APR 21 1960
UNIVERSITY OF TORONTO

Straßburg.
Druck von M. DuMont-Schauberg.
1904.

Von der Fakultät genehmigt am 1. August 1904.

APR 18 1973
UNIVERSITY OF TORONTO
B
3098
E3E25

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung . . . . . S. 1—2
§ 1. Der Begriff der Erziehung . . . . . S. 2—4
§ 2. Die Methode der Pädagogik als Wissenschaft . . . . . S. 4—7

I. Kapitel.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Dialektik.

(Die wissenschaftliche Ableitung des Grundbegriffes der Pädagogik.)

§ 3. Die Gewinnung der richtigen Grundbegriffe als Aufgabe der Dialektik . . . . . S. 8
§ 4. Der Ausgangspunkt der Dialektik . . . . . S. 9—14
§ 5. Die Wurzel der empirischen und spekulativen Wissenschaften in der Dialektik . . . . . S. 14
§ 6. Die Idee der Erziehung innerhalb der Dialektik . . . . S. 15—19
§ 7. Die dialektische Methode Schleiermachers . . . . . S. 19—21

II. Kapitel.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und Politik.

(Die ethischen Voraussetzungen der Erziehungslehre.)

§ 8. Das universelle Ziel der Erziehung bei Schleiermacher und bei Platon . . . . . S. 22—23
§ 9. Die Wurzel des universellen Ziels der Erziehung in der Güterlehre der Ethik . . . . . S. 23—28
§ 10. Die sittliche Gemeinschaft der Familie als die eigentliche Stätte der Erziehung . . . . . S. 28—31
§ 11. Das aus der Familienerziehung sich ergebende individuelle Ziel der Erziehung . . . . . S. 32—33
§ 12. Das ethische Grundprinzip der Pädagogik: Die Erziehung der „reinen Mittel“ . . . . . S. 33—36
§ 13. Die Erziehung als Unterstützung von Gesinnung und Fertigkeit . . . . . S. 37—40
§ 14. Das Verhältnis der sittlichen Gemeinschaften zur Erziehung: S. 40—47
1. Der Kirche . . . . . S. 40—42
2. Des Staates . . . . . S. 42—45
3. Der freien Geselligkeit . . . . . S. 45
4. Der Wissenschaft . . . . . S. 45—47
§ 15. Das Ziel der entwickelnden Erziehung oder der Unterstützung
1. inbezug auf die Fertigkeit (die extensive Entwicklung einer Weltanschauung und die intensive Entwicklung einer Weltbildung) . . . . . S. 47—48
2. inbezug auf die Gesinnung . . . . . S. 48—49
§ 16. Die Erziehung als Gegenwirkung . . . . . S. 49—52

III. Kapitel.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie.

(Die physischen Voraussetzungen der Erziehung.)

§ 17. Die Psychologie als Teil der Anthropologie, der Lehre vom Menschen . . . . . S. 53—55
§ 18. Der Grundbegriff der Psychologie: das menschliche „Ich" S. 55—58
§ 19. Der „elementarische Teil" der Psychologie (oder die Lehre von der seelischen „Identität") . . . . . S. 58—70
1. Die Funktionen der Rezeptivität . . . . . S. 58—68
a) die organischen oder Sinnestätigkeiten . . . . . S. 58—61
b) die intellektuellen oder Denktätigkeiten . . . . . S. 61—68
2. Die Funktionen der Spontaneität, des Willenslebens S. 68—70
§ 20. Der „konstruktive Teil" der Psychologie (oder die Lehre von der seelischen „Individualität") . . . . . S. 71—77
1. Die Geschlechtsdifferenz . . . . . S. 71—72
2. Temperament und Talent . . . . . S. 72—74
3. Charakter und Wertdifferenzen unter den einzelnen . . S. 74—77
Schluß . . . . . S. 77.

Literaturverzeichnis.

Schleiermachers sämtliche Werke (W. W.).

I. Abt. Zur Theologie. Der christliche Glaube. 3. A. 1835, (Bd. III, IV).
III. „ Zur Philosophie.
I. Bd. S. 1—344 Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre 1803.
S. 345—420 Monologen 1800.
S. 535—644 Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne 1803.
II. Bd. S. 379—397 Über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz 1825.
S. 397—418 Über den Begriff des Erlaubten 1826.
S. 418—469 Zwei Abhandlungen über den Begriff des höchsten Gutes.
IV. Bd. Dialektik, hsg. von L. Jonas 1839.
V. Bd. System der Sittenlehre, hsg. von Schweizer 1835 (Ethik) od. hsg. von Twesten: Schl. Grundriß der philosophischen Ethik 1841 (Eth. Tw.).
VI. Bd. Psychologie, hsg. von L. George 1862.
VIII. Bd. Lehre vom Staat, hsg. v. Brandis 1845 (Politik).
IX. Bd. Erziehungslehre, hsg. von C. Platz 1849.
Schl. Dialektik, hsg. von Halpern 1903.

Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. München 1904.
über Schleiermacher S. 1, 194 f., 280, 300 ff., 317, 319, 329, 385.
Windelband, Plato in Frommanns Klassikern der Philosophie.
G. von Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schl. diss. Lips. 1884.
Frohne, Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schl. diss. Halle 1884.
P. Diebow, Die Pädagogik Schl. im Lichte seiner und unserer Zeit. Halle 1894.
E. Lahse, Schleiermachers Lehre von der Volksschule. diss. Lips. 1900.

Einleitung.

Erst in der neueren Zeit werden auf den deutschen Universitäten regelmäßige Vorlesungen über Erziehungslehre gehalten, und ist die Pädagogik als eine Wissenschaft anerkannt. In Deutschland war es nach Trapp, der zuerst die Pädagogik mit der Psychologie in Verbindung brachte und durchaus auf ihre Sätze stützen wollte, der Hallenser Niemeyer, der mit Nachdruck in Vorlesungen und Schriften die Pädagogik als eine Wissenschaft vortrug und sie in seinen viel gelesenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (3 Bde. 1796) systematisch darlegte.

Schleiermacher hat in den Jahren 1787—89 in Halle studiert und bei Niemeyer gehört; er kannte auch seine Bücher und kommt gelegentlich auf sie zu sprechen. So ist denn Schleiermacher auch sachlich durch Niemeyer angeregt und er bewertet die Pädagogik als eine Wissenschaft, aber er versucht auch, dies zu beweisen und in seinen dreimaligen Vorlesungen über Pädagogik eine wirklich wissenschaftliche Erziehungslehre zu geben. Er meint, daß die Behandlung der Erziehungslehre „auf eine ganz andere Weise angefaßt werden müßte, wenn das in der Theorie geleistet werden solle, was man von ihr erwartet" und weiter, „daß die gewöhnliche Behandlung unseres Gegenstandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet,[1] — damals gab es viele Arten von ‚Anweisungen für die Hausmeistererziehung' oder ‚Technik des Hauslehrers und Schullehrers', für die jungen Theologen bestimmt und vielfach als Anhang zu irgend einem ‚Pastorale', d. h. einer praktischen Theologie —, mit der Würde und Bedeutsamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinstimmt". (Päd. S. 48.) Demgegenüber will Schleiermacher nicht eine Belehrung über Einzelfälle der erzieherischen Praxis, nicht eine kasuistische Pädagogik geben, sondern eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung, eine Kunstlehre; daher beginnt er seine Vorlesungen damit (S. 7), über die „Dignität der Pädagogik" als Wissenschaft und als Kunstlehre zu sprechen. Der Kürze halber will er hier die Frage, ob die Erziehung wirklich eine Kunst sei, über die es sich verlohne, wissenschaftlich nachzudenken, nicht spekulativ, „a priori wie aus dem Begriff" (S. 8) beantworten, sondern aus der Erfahrung entscheiden: Juden und

[1] Vgl. auch sein Urteil über J. Pauls „Levana" (Päd. S. 587): „Die Levana bringt viel Herrliches aus der bloßen Beobachtung, aber es entbehrt der Form."

Griechen, die beiden Völker, aus deren Kultur in religiöser und intellektueller Hinsicht die unsere entstanden sei, hätten nach einem ganz bestimmten „Typus“ ihre Kinder erzogen und die Erziehung als eine Kunst betrachtet, die erste Theorie aber habe Platon gegeben (S. 9).

Schleiermacher hat sich mit diesem, seiner Ansicht nach erstem Vorgänger, nicht ausführlich auseinandergesetzt, wie es überhaupt nicht seine Art war, bei seinen dialektischen, vorsichtig den Faden weiterspinnenden philosophischen und pädagogischen Darlegungen auf seine Vorgänger direkt einzugehen oder sie zu zitieren und zu widerlegen. Schleiermacher verarbeitet das Material, das ihm Frühere geboten haben, hinein in seine subtilen Gedankengänge, und unsere Aufgabe soll es sein, zu untersuchen, wie Schleiermacher seine Pädagogik philosophisch begründet hat.

§ 1.

Der Begriff der Erziehung.

Schleiermachers Pädagogik ist niedergelegt in den 1849 von Platz herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik, in dem 9. Bande der III. Abteilung der gesammelten Werke Schleiermachers, betitelt: „Erziehungslehre, aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen“. Der Herausgeber hat bei der Rezension dieser drei Vorlesungen — gehalten in den Wintersemestern 1813/14 und 1820/21 und im Sommersemester 1826 — keineswegs vor einer leichten Aufgabe gestanden, aber es kann auch nicht behauptet werden, daß er sie besonders glücklich gelöst habe; sehr zum Schaden der tiefgründigen Ansichten Schleiermachers, die um der „ungenießbaren Form“[1]) willen nicht in dem Maße bekannt geworden sind, wie sie es verdienen.

Schleiermacher soll seine Vorlesungen ebenso wie seine Predigten nicht vorher niedergeschrieben haben. Er skizzierte sie nur auf klein und eng beschriebenen Zetteln und sprach alsdann frei. So fand Platz das Manuskript Schleiermachers für die Vorlesungen von 1813/14 und außerdem Aphorismen zur Pädagogik aus demselben Jahre vor. Aus diesem Entwurfe geht hervor, daß Schleiermacher Mühe gehabt hat, mit dem ganzen Stoffe (er behandelte stets die allgemeine und die spezielle Pädagogik zugleich) in einem Semester fertig zu werden. So ist in diesem Manuskript der zweite, spezielle Teil nicht vollendet, es fehlen die Ausführungen über Bürgerschulen, Gymnasien und Universitäten. Platz hat daher nicht die Vorlesungen von 1813/14, sondern die von 1826, die den ganzen Stoff behandeln, und von denen ihm auch die ausführlichsten und besten Nachschriften vorlagen, zur Grundlage seiner Rezension genommen, druckt diese daher zuerst ab, teilt dann das erwähnte Manuskript von 1813/14 mit und gibt schließlich noch Ergänzungen in

[1]) Ziegler, Geschichte der Pädagogik, 2. Auflage, S. 301.

der Gestalt von Auszügen aus den Vorlesungen von 1820/21. Dadurch erhalten wir leider kein einheitliches und zusammenhängendes Bild von den reichen pädagogischen Gedankengängen Schleiermachers; Platz hätte vielleicht besser nach der Art Twestens, der die ethischen Vorlesungen Schleiermachers zu einem „Grundriß der philosophischen Ethik Fr. Schleiermachers" zusammenschweißte, einen ähnlichen „Grundriß der Pädagogik" uns schenken können.

Als Schleiermacher zum ersten Male, im Jahre 1813, im Herbste (8. November), nach den ersten großen Schlägen gegen Napoleon, seinen Studenten Pädagogik vortrug, waren die gewaltigen Reden Fichtes an die deutsche Nation von 1807 noch in aller Erinnerung. Sie behandeln das Erziehungsproblem ganz aus sozialem Gesichtspunkte. Vielleicht ist es nicht ganz zufällig, wenn Schleiermacher, der sich viel mit Fichte beschäftigte,[1]) gerade damals, im Gegensatze zu der einseitig sozialen Richtung Fichtes in der Pädagogik, in seinen Vorlesungen von 1813 in seiner Aufstellung des Begriffes der Erziehung das Individuelle des erzieherischen Einwirkens in den Vordergrund rückte. Das entspricht auch ganz den subjektivistischen Bestrebungen der Romantik, zu deren Kreis Schleiermacher gehört hatte. So definiert er denn die Erziehung als „Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des einzelnen durch äußere Einwirkung" (Päd. S. 586). Es ist nun freilich wahrscheinlich, daß eine Erziehungslehre, die bei der Entwicklung ihrer Sätze immer nur das einzelne Individuum und seine Forderung im Auge hätte, ohne die Ansprüche der Familie, des Staates, der Gesellschaft zu berücksichtigen, ebensosehr ins Einseitige verfallen müßte, wie die Fichtes mit ihrer sozialistischen Forderung. Und so finden wir denn auch, daß Schleiermacher bei dieser Begriffsbestimmung der Erziehung nicht stehen geblieben ist. In den Vorlesungen von 1826 will er nicht vom Einzelindividuum ausgehen, sondern, wie er selbst sagt (S. 7), „alles aufbauen auf die Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation", d. h. er betrachtet hier die Erziehung durchaus als ein Werk der Gesellschaft, sie ist ihm die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. So haben wir also zuerst eine individuelle, dann eine soziale Definition der Erziehung. Ist das nicht ein unerträglicher Widerspruch? Muß nicht die Schleiermachersche Pädagogik von 1813 grundverschieden von der des Jahres 1826 sein? Wir werden finden, daß beide vielmehr in ihren Endergebnissen und Hauptforderungen, ja sogar in dem Gange ihrer gedanklichen Entwicklung völlig übereinstimmen, und daß dieser scheinbare Widerspruch sich erklärt aus der Methode des wissenschaftlichen Arbeitens Schleiermachers. Der Gegensatz des Individuellen und des Sozialen, der uns hier in der Definition der Erziehung entgegentritt, ist einer der großen Gegensätze, die das Denken Schleiermachers beherrschen und die, wie wir sehen werden, in dem letzten großen Gegen

[1]) Fichtes „Bestimmung des Menschen" rezensierte er in der Jenaer Litter. Zeitung.

satze wurzeln, den seine Philosophie in ähnlicher und doch auch wieder anderer Weise als Spinoza kennt, in dem Gegensatze des Denkens und Seins.

Hier freilich, bei der Begriffsbestimmung der Erziehung, erscheint uns das Hineintragen dieses Gegensatzes als unangebracht und mißlungen. Denn, wenn man die Erziehung einmal als „Einwirkung auf den Entwicklungsprozeß des Einzelnen" und dann als „Einwirkung von Generation auf Generation" faßt, so sind beide Definitionen unrichtig oder doch wenigstens unvollständig. Und Schleiermacher hat das seinen Zuhörern auch nicht verheimlicht. Er sagt in den Vorlesungen von 1813, S. 586, ehe er den genannten Begriff der Erziehung zum Ausgangspunkt seiner weiteren Ausführungen macht: „ich muß dem legitimen Anfang der Pädagogik einen anderen substituieren, das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählich zu einer Erklärung zu gelangen". Die in seinen Vorlesungen an die Spitze gestellten Begriffsbestimmungen der Pädagogik sind also populäre Begriffe! Welches aber ist der legitime, d. h. der wissenschaftliche Ausgangspunkt der Pädagogik? Wie kommt Schleiermacher zu dieser merkwürdigen Arbeitsmethode, in seinem Kollege über Pädagogik vor seinen Studenten wissentlich anstatt vom wissenschaftlichen vom populären Begriffe auszugehen? Diese Fragen beantworten sich aus den Ansichten, die sich Schleiermacher über die Methode der Pädagogik und der Wissenschaft überhaupt gebildet hatte. Wir müssen sie daher zuerst kennen lernen.

§ 2.

Die Methode der Pädagogik als Wissenschaft.

Der erste Band der leider unvollendeten Biographie Schleiermachers von Dilthey zeigt uns, wie sich der jugendliche Schleiermacher vor allem an Kant, indirekt auch an Spinoza (die erste Gesamtausgabe des Spinoza von Paulus erschien erst 1802), sodann besonders an Plato, Schelling, Fichte geschult hat. Aber wenn sich auch deutliche Spuren von all diesen Denkern in der Philosophie Schleiermachers wiedererkennen lassen, so tritt er uns doch als ein ganz eigenartiger, selbständiger Kopf in der Reihe der sogenannten idealistischen nachkantischen Philosophen entgegen. In der Zeit, als Schleiermacher anfing, seine Gedankenwelt wissenschaftlich zu ordnen und der Mitwelt zugänglich zu machen, waren vor allem Fichtes Wissenschaftslehre 1794 und sein System der Sittenlehre 1798 viel bewunderte Schriften, und gerade während Schleiermacher die Drucklegung seiner ersten größeren philosophischen Arbeit, der „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" (1803) vorbereitete, war Schellings Schrift „über die Methode des akademischen Studiums" erschienen, die Schleiermacher mit Gründlichkeit studierte und auch rezensierte. Wie Fichte und Schelling, so verlangt auch Schleiermacher von jeder wissenschaftlichen Arbeit nicht nur, daß sie den Stoff ihres Gebietes überschaue und logisch verwerte, sondern auch, daß sie mitarbeite an dem großen System der

Wissenschaft, daß sie einen Baustein liefere und hineinpasse in das gewaltige Gebäude einer einheitlichen Weltanschauung. Und gerade das letztere hielt er wie jene beiden für die Gewähr und den Prüfstein echter Wissenschaftlichkeit. Diese Grundforderung an eine wissenschaftliche Darstellung hat Schleiermacher bereits in den erwähnten „Grundlinien" 1803 aufgestellt, und er hat an ihr in all seinen theologischen, philosophischen und pädagogischen Werken und Vorlesungen festgehalten. Jede wissenschaftliche Arbeit, also auch eine Darstellung der Pädagogik, muß, wenn anders sie einen wissenschaftlichen Wert beanspruchen will, Glied eines wissenschaftlichen Systems, und damit auch selbst systematisch sein und zweitens von einer einheitlichen Weltanschauung getragen sein. Wir werden sehen, daß auch die Erziehungslehre Schleiermachers dieser seiner formellen und materiellen Grundforderung durchaus entspricht. „Es gibt für jede Wissenschaft", sagt Schleiermacher S. 8 in den ‚Grundlinien', „keine andere Kritik als die wissenschaftliche Form . . . ohne Zweifel muß es wie für die Kunst, so auch für die Wissenschaft gelten, daß Gestalt und Gehalt einander gegenseitig zur Bewährung dienen".

Die Gestalt der Schleiermacherschen wissenschaftlich systematischen Darstellung wird sich uns als ein Ergebnis des Gehaltes, der Grundanschauung seines Denkens herausstellen.

Man hat oft einen klaffenden Widerspruch zwischen den Anschauungen des jugendlich feurigen, romantischen Schleiermacher, des Autors der Reden und Monologen, und denen des vorsichtigen, dialektisch gereiften Verfassers der Glaubenslehre konstruieren wollen, aber mit Unrecht. Nur die Form ist wesentlich verschieden: dort der stürmische, künstlerisch gestalten, hier der ruhige, wissenschaftlich darstellen wollende Denker! Daß da natürlich Modifikationen eintreten mußten, daß Schleiermacher seine Lehre weiter bildete, vertiefte, allseitiger verknüpfte, das ist freilich bei einem so unermüdlichen Arbeiter unerläßlich.

Schon in den „Reden über die Religion" 1799 erkennen wir, daß Schleiermachers Denken zwischen großen Gegensätzen, wie „einzeln und allgemein", „endlich und unendlich", „sinnlich und geistig", „selbstsüchtig und selbstlos" hin- und hergeht, sie aufstellt und durchgeht, sie löst und bindet. Alle diese Gegensätze wurzeln im Grunde in dem einen großen Gegensatze, den schon die alte Philosophie kannte, der aber seit Cartesius im Vordergrunde der philosophischen Betrachtung gestanden hat, in dem Gegensatze von Denken und Sein.

Kant nun war es gewesen, der das menschliche Denken dem gewaltigen Rätsel des Seins gegenüber in seine Schranken gewiesen, der die erste klassische Kritik des menschlichen Erkennens geliefert, der die Grundvesten der alten Metaphysik zerstört und von der Welt des Moralischen aus von neuem eine moralische Weltanschauung sich erobert hatte. In den erkenntnistheoretischen Fragen zeigt sich nun Schleiermacher durchaus von Kant beeinflußt, den Weg zu einer Metaphysik, zu einem „höchsten Wissen", wie er es nennt, bahnt er sich jedoch von einer ganz anderen Seite aus

als Kant. Daß es in der Tat eine Wahrheit gibt, daß unser Denken nicht nur ein bloßes Spiel subjektiver Erregungen ist, das ist für ihn nicht eine ethische, sondern eine religiöse Gewißheit. Ihm, dem im Gefühle der Unendlichkeit das Wesen alles religiösen Lebens aufging, war ein Ueberzeugungsgefühl beständiger Begleiter und Ansporner alles Wissens. „Wo ein Ueberzeugungsgefühl ist erstrebt worden, da ist auch das höchste Prinzip des Wissens tätig gewesen" (Dial. S. 28), und so ist das Ueberzeugungsgefühl seiner Materie nach das Zurückführen des Denkens auf die Idee des Wissens (Dial. S. 187). So geht dann Schleiermacher in dem Aufbau seiner gesamten Weltanschauung davon aus, daß „die Identität des Denkens und Seins uns ursprünglich gegeben ist in unserem Selbstbewußtsein" (Dial. S. 67 68 Anm.). Es ist der Fundamentalsatz der Schleiermacherschen Philosophie, daß das Sein der Außenwelt, von dem schon das Kind ein chaotisches Bewußtsein hat,[1]) und dessen Bewußtsein unserem Selbstbewußtsein immanent ist, eine Realität ist, daß wir nicht bloß mit einer „Welt als Vorstellung" zu rechnen haben. Diese Identität des Denkens und Seins ist zugleich der dunkle, nicht voll bewußte Ausgangspunkt und das lichte, aber unerreichbare Ziel alles menschlichen Denkens. Das höchste Wissen in seiner Vollendung wäre ein vollständiges Erkennen alles Seins, des natürlichen und des geistigen. Wenn sich die frühere Metaphysik zuweilen vermessen hatte, ein solches wenigstens in seinen Grundzügen lehren zu können, so war diese durch Kant „zermalmt" worden. Schleiermacher will sie in dem alten Sinne nicht wiederherstellen. Er gibt zu, daß das „höchste Wissen" noch nicht „vollendet" und „in mehreren Gestalten vorhanden" ist (Ethik, Tw. S. 5). Aber er glaubt, daß, wenn auch mit noch unzulänglichen Mitteln, das höchste Wissen trotzdem durchdacht werden muß, und daß die wissenschaftliche Arbeit sich immer mehr vervollkommnen wird, wenn auch ohne sich zu vollenden. Nun denkt er sich jedoch das Verhältnis zwischen den anderen Wissenschaften und dem sie abschließenden und zusammenfassenden höchsten Wissen nicht etwa, wie heute Wundt, der der Philosophie die Aufgabe zuweist, aus den jeweiligen Resultaten der Einzelwissenschaften ein einheitliches System der Weltanschauung herauszuarbeiten, sondern umgekehrt schreibt er der Dialektik die Aufgabe des Baumeisters zu: sie soll gewissermaßen den Plan entwerfen für die Arbeit der Einzelwissenschaften. Hier tritt uns die spekulative Grundrichtung Schleiermachers entgegen: eine Idee soll das Stoffliche der Erfahrungsgebiete beherrschen, klären und ordnen. Und so haben auch für ihn gewisse metaphysische Sätze eine grundlegende Bedeutung für alles Sein und für die ganze Erklärung des Weltbildes. An sie sucht er dann alle ferneren philosophischen Erörterungen anzuknüpfen. So erhält denn auch die Einzeldisziplin der Pädagogik von der Metaphysik aus ihren Plan, ihre Stellung unter den anderen Wissenschaften zugewiesen, und ihre Arbeitsmethode wird dadurch bestimmt.

[1]) Dial. S. 28 Anm.: „Dem Kinde ist das Sein nur gegeben als ein Chaos, geschieden und wieder nicht geschieden, verbunden und wieder nicht.

„Soll irgend eine besondere Wissenschaft vollkommen dargestellt werden, so darf sie nicht rein für sich anfangen, sondern muß sich auf eine höhere, und zuletzt auf ein höchstes Wissen beziehen, von welchem alles einzelne ausgehen muß. Außer der Ableitung vom höchsten Wissen betrachtet, sind alle besonderen Wissenschaften nur ein Werk der ‚Meinung' (Ethik, Tw. S. 3). Ihr Ausgangspunkt ist im besten Falle durch das Interesse am Gegenstande an und für sich bestimmt (wie z. B. in Rousseaus Emil), aber eine wissenschaftliche Allgemeingültigkeit kommt ihnen nicht zu. Daher sagt Schleiermacher zu Beginn seiner Ethik: ‚Die gegenwärtige Darstellung soll nicht diese Wissenschaft unabhängig für sich hinstellen, sondern ableitend von einem angenommenen höchsten Wissen' (Ethik Tw. S. 7). Und dasselbe gilt, wie wir sehen werden, von der Pädagogik.

Nun aber fehlt, wie wir im § 1 unserer Abhandlung konstatierten, in den pädagogischen Vorlesungen diese Ableitung der Pädagogik aus „der höheren Wissenschaft" und zuletzt aus dem „höchsten Wissen", und an deren Stelle ist ein „Ausgehen von populären Begriffen" getreten. Dies erklärt sich als ein didaktischer Notbehelf, zu dem Schleiermacher einerseits durch den Zeitmangel und durch die Nötigung, den reichen Stoff in einer halbjährigen akademischen Vorlesung zu behandeln, gezwungen war, andererseits aus der der methodischen und sokratischen Gründlichkeit Schleiermachers entspringenden Abneigung, seine Dialektik und seine Ethik ohne weiteres bei seinen Zuhörern als bekannt vorauszusetzen. Wenn es, meint Schleiermacher (Päd. S. 15), ein von allen anerkanntes ethisches System gäbe, „dann würde nichts anderes nötig sein, als dem System λήμματα zu entnehmen, um daran anzuknüpfen. Da wir nun in dieser Position uns nicht befinden, so müssen wir uns mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen". Diese Verwendung von zunächst unbewiesenen „Lehnsätzen" bei dem Aufbau einer wissenschaftlichen Einzeldisziplin ist nicht unähnlich dem Verfahren Spinozas in seiner Ethik. Seine propositiones oder Lehnsätze gründen sich auf die definitiones und axiomata, welche er vorausschickt. Dabei setzt er die reale Gültigkeit der definierten Begriffe (z. B. der causa sui) voraus. Aber der Beweis für diese reale Gültigkeit wird nicht erbracht. Unsere Aufgabe bezüglich des Schleiermacherschen Verfahrens nun wird es sein, nachzuprüfen, ob die „allgemeinen, untergeordneten" Entscheidungen, die Schleiermacher aus den angegebenen Gründen in seinen Vorlesungen gibt, sich mit seinen metaphysischen und ethischen Anschauungen vereinbaren lassen, ob und wie seine Pädagogik sich aus seiner Dialektik ableiten läßt, d. h. ob wirklich, wie er es (Päd. S. 20) verlangt, seiner Erziehungslehre „das Spekulative zugrunde liegt", und ob alle ihre „Regeln aus dem Begriffe der menschlichen Natur" (wie ihn die der Pädagogik übergeordneten Wissenschaften lehren) „abgeleitet" werden können.

I. Kapitel.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Dialektik.

(Die wissenschaftliche Ableitung des Grundbegriffes der Pädagogik.)

§ 3.

Schleiermacher will für die von ihm vertretenen Regeln des erzieherischen Einwirkens nicht nur den Beweis ihrer Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit an der Hand des vorliegenden Erfahrungsmaterials erbringen, sondern er will sie philosophisch begründen und die Erscheinungen der pädagogischen Tätigkeit aus der Idee der Erziehung erklären, er will die bereits gefundenen Einzelheiten des erzieherischen Verfahrens, die auf dem Gebiete der Pädagogik schon verschiedentliche Darstellungen erfahren haben, zu einer in sich verbundenen Einheit zusammenfassen. (Vergl. den Abschnitt über das „architektonische Verfahren" der Wissenschaft in der Dial. S. 300—312.)

Es ist kein Zweifel, daß sich in dieser Auffassung von den Einzelwissenschaften und in der Forderung ihrer inneren einheitlichen Verknüpfung, so sehr sie uns zunächst an das Systematisieren Schellings und Fichtes erinnern könnte, vor allem die Verwandtschaft mit Plato zeigt.

Im Phädrus fordert Plato von einer guten, d. h. wissenschaftlichen Rede (cf. S. 166), daß der Redner die „wahre Beschaffenheit" oder den Begriff des Gegenstandes kenne und diesen wieder in seine Unterarten bis zum Unteilbaren zu teilen imstande sei. Eine wissenschaftliche Abhandlung soll also nicht das Mannigfaltige, das sich über einen Gegenstand sagen läßt, einfach aufzählen, sondern es aus dem Begriffe des Gegenstandes heraus erklären und auf eine systematische und erschöpfende Weise verbinden. So würde eine wissenschaftliche Theorie der Redekunst von dem Zweckbegriffe der Redekunst auszugehen haben. Wie finden wir aber die richtigen Grundbegriffe? Durch das freie Denken, die logische Unterhaltung, die Dialektik. Die Dialektik ist für Plato der Inbegriff der Grundbegriffe und der höheren Gesetze aller Künste, sie ist die Wurzel jeder Kunstlehre; jede Kunstlehre oder Technik muß aus der höchsten Wissenschaft, der Dialektik, abgeleitet werden können.[1])

[1]) cf. Dialektik, S. 17, Anm.

§ 4.

Wir haben schon oben ausgeführt, daß Schleiermacher in ähnlicher Weise eine innere Verknüpfung alles Wissens, das den Anspruch auf Wissenschaft erheben will, fordert, und wir müssen sehen, inwiefern ein solcher innerer Zusammenhang zwischen seiner Pädagogik und seiner Dialektik, obwohl er ihn in den Vorlesungen nicht ausführt, doch besteht und sich konstruieren läßt.

An welche Stelle in Schleiermachers Dialektik, in seiner Erörterung der Grundbegriffe des menschlichen Denkens, läßt sich der Begriff der Erziehung anknüpfen?

Schleiermachers Dialektik geht, wie wir bereits gesehen haben, aus von der Idee[1]) der absoluten Einheit des Seins. Er betrachtet sie als den transzendentalen Grund und die Form alles Wissens (Dial. § 154). Sie ist an und für sich kein Wissen, sondern nur die Urform des Wissens. (Das eigentliche Wissen beginnt erst mit der Aufstellung von Begriffen und Urteilen. Der Begriff ist umso vollkommener, je mehr er auf einem System von Urteilen beruht. Nun läßt sich aber an dem bloßen reinen Sein nichts aussagen; denn, sobald ich etwas vom „Sein" aussage, bringe ich es in Gegensatz zu alledem, was ich dann nicht davon aussage, was unmöglich ist, da das Sein doch alles in sich faßt und daher jeden Gegensatz ausschließt.) Wie das Setzen einer absoluten Einheit des Seins, so ist andererseits das Setzen einer absoluten Mannigfaltigkeit des Erscheinens kein Denken, da es ebenfalls weder ein Begriff noch ein Urteil ist. Aber beide Ideen sind nach Schleiermacher die transzendentalen Wurzeln alles Denkens und also auch alles Wissens (Dial. § 165).

Die absolute Einheit und die absolute Mannigfaltigkeit sind zugleich die Grenzbegriffe des menschlichen Denkens. Wie läßt sich zwischen diesen beiden Grenzen, der oberen und der unteren, ein wirkliches Wissen ermöglichen? Indem Schleiermacher beide Grenzbegriffe für „Wurzeln" alles Denkens erklärt, ergreift er damit ganz bestimmte Stellung in der Erkenntnistheorie. Er erklärt nicht wie die Rationalisten aller Zeiten das Denken, das Einheitsuchen mittelst der Begriffe in der Erscheinungswelt und ihrer Mannigfaltigkeit, allein für den richtigen Weg zur Wahrheit,[2]) und andererseits geht er auch nicht mit den Empiristen und Positivisten, welche in dem Erforschen des erfahrungsmäßig Gegebenen und in der Aufstellung empirischer Urteile[3]) allein das Heil erblicken: er entscheidet sich weder für den reinen Idealismus, noch für den bloßen

---

[1]) Der Ausdruck „Idee" ist hier weniger im platonischen Sinne, sondern mehr nach dem Gebrauche Kants verwendet, bei dem die Idee der „unbedingte Vernunftbegriff des Unendlichen" (im Gegensatze zu dem Verstandesbegriff) ist.

[2]) Dial. § 168: „Man darf nicht sagen, alles Wissen sei nur in der Form des Begriffes gesetzt. . . Diese Behauptung hängt im Idealismus".

[3]) Dial. § 169: „Man darf auch nicht sagen, alles Wissen sei nur in der Form des eigentlichen Urteils gesetzt, welche Behauptung im Realismus hängt".

Realismus, sodaß Überweg-Heinze seine Erkenntnistheorie einen „Idealrealismus" genannt hat (III 2 S. 64 § 7). Man könnte diesen Namen wohl gelten lassen, da Schleiermacher den exakten Wissenschaften für den Aufbau seiner Philosophie eine notwendige, unentbehrliche Rolle zuweist. Aber das begriffliche Denken liefert ihm doch die Anknüpfungspunkte, den Rahmen,[1] die Gliederung und bestimmt so sehr den Gang der wissenschaftlichen Arbeit, daß er vielmehr entschieden den Idealisten zuzurechnen ist.

Mit den beiden Grenzbegriffen der absoluten Einheit und der absoluten Mannigfaltigkeit ist uns zugleich der größte und gewaltigste Gegensatz alles menschlichen Denkens und Lebens gegeben. Wir stehen vor zwei Unendlichkeiten: der extensiven Unendlichkeit der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und der intensiven Unendlichkeit, eine Begriffseinheit für das gesamte Sein aufzufinden. Diesen Gegensatz befriedigend zu lösen, einen immer sich verbessernden und der Wahrheit sich nähernden Versuch zu liefern, durch Begriffe Einheit in den unendlichen Wechsel der Erscheinungen zu bringen, das ist die höchste, der Dialektik zufallende Aufgabe der Wissenschaft.[2]

Diesem ungeheueren Zwiespalt, der schon manchen ehrlich Strebenden zum bloß negierenden Skeptizismus oder zum müden Verzichten auf die Möglichkeit eines wirklichen Wissens getrieben hat, entgeht Schleiermacher dadurch, daß er eine Einheit dieser beiden großen Gegensätze zu finden sucht. Dieser Einheit hat Schleiermacher sein ganzes Leben lang auf zwei Wegen nahe zu kommen getrachtet: auf dem „unmittelbaren" Wege der „inneren Anschauung, des „Gefühls der Abhängigkeit" von einem höheren, unbekannten, unendlichen, und dem „mittelbaren" des denkenden, reflektierenden Selbstbewußtseins. Das intuitive, begeisterte Schauen des Genies oder des Dichters und das kühle, objektive Forschen des Denkers können beide zu wahrem Wissen hinführen. Ebenso hatte Spinoza neben der niedrigsten Erkenntnisart, der von Sinneswahrnehmungen ausgehenden imaginatio oder opinio, zwei Erkenntnisquellen höherer Art anerkannt: die ratio und als höchste die intuitio, welche alles sub specie aeternitatis betrachtet. Während Spinoza offen der Intuition die Palme vor der ratio zuerkennt, ist Schleiermacher bei der Wertabstufung zwischen beiden bedeutend vorsichtiger. Er sagt: Hat das unmittelbare Selbstbewußtsein das Übergewicht, so bekommen wir die Theosophie, hat das Denken das Übergewicht, so treiben wir „Weltweisheit", Philosophie.[3]

(Das ist die für Schleiermacher so charakteristische Versöhnung, die er dem großen, noch heute die Welt bewegenden Gegensatze von

[1] Dial. § 187: „Das Wissen in der Form des Begriffes umfaßt das ganze Gerüst unseres realen Wissens, Ethik und Physik".

[2] Dial. S. 66: „Die extensive Vollendung ist die Erschöpfung der Gesamtheit der das gesamte Sein erschöpfenden Dinge . . . die intensive Vollendung ist das Aufgelöstsein des Chaotischen in eine (begrifflich) bestimmte Vielheit".

[3] Über das Verhältnis der Theosophie und Weltweisheit handelt Dial. § 227 (S. 170).

Glauben und Wissen zu Teil werden läßt, daß bei ihm Religion und Wissenschaft schließlich dieselbe Aufgabe haben, die Vergeistigung des Menschen, daß sie nur auf zwei verschiedenen Wegen demselben Ziel zuwandern. Hieraus ergibt sich, daß im Laufe der geistigen Entwicklung die eine der anderen voraneilen, daß zu Zeiten die eine die führende, die andere die nachfolgende im Reiche des Geistes sein kann, daß dieser Gegensatz aber kein innerlicher und kein dauernder ist).

Wir haben es hier nur mit dem „Weltweisen", dem Philosophen Schleiermacher zu tun und müssen es uns versagen, dem Lösungsversuch des ewigen Welträtsels, den er als Theosoph in seiner „Glaubenslehre" gemacht hat, näher nachzugehen und können diesen nur stellenweise zum Vergleich und zur Aufhellung besonders schwieriger Punkte heranziehen.

In seiner Dialektik versucht Schleiermacher die beiden großen Gegensätze zu überbrücken durch die Annahme der transzendentalen Identität des Realen und des Idealen (Dial. S. 150/51), durch die Behauptung, daß das „Wissen" einem wirklichen „Sein", dem „Gedachten" entspreche (Dial. S. 43), (vergleiche bei Spinoza: idea vera debet convenire cum ideato), daß „Ideales und Reales modi des Seins" seien (Dial. S. 76 o.). Der Ausgangspunkt für diese Behauptung ist bei Schleiermacher das denkende Selbstbewußtsein.[1]) „In jedem Denken wird ein Gedachtes außer dem Denken gesetzt" (Dial. § 95). „Im Selbstbewußtsein ist uns gegeben, daß wir beides sind, Denken und Gedachtes (Ideales und Reales) und unser Leben haben im Zusammenstimmen beider" (Dial. § 101). Diese Grundlegung des Wissens bei Schleiermacher, indem er die Möglichkeit des Wissens überhaupt abhängig macht von der Identität des Denkens und des Gedachten, ist entscheidend für den ganzen Aufbau seiner Philosophie und für die Methode seines philosophischen Denkens. Schleiermacher überbrückt den großen „negativen" Gegensatz zwischen Ich und Nicht-ich, zwischen Einheit und Mannigfaltigkeit durch einen „positiven" Gegensatz, wie er ihn bezeichnet, einen Gegensatz, der das Ineinander der beiden Extreme aufzeigt, der sie „bindet" in einer höheren Einheit. So weist er mit seiner Annahme einer Identität des Denkens und des Gedachten darauf hin, wie das Denken eng und unauflöslich zusammenhängt mit dem Sein der Außenwelt und ihrer Einwirkung auf die Sinnesorgane des Denkenden, dem „Gedachten", und andererseits wie alles „Sein" der Außenwelt für den Menschen nur existiert als Summe des menschlichen Denkens, als Inhalt der „Intelligenz" (Dial. S. 70). Es ist dasselbe, was Schopenhauer mit dem Grundsatze „kein Subjekt ohne Objekt" und „kein Objekt ohne Subjekt" ausdrückt. Wichtig ist, daß Schleiermacher alles geistige und natürliche Leben nach Analogie dieses obersten Gegensatzes in Gegensätzen zu be-

[1]) Auch bei Kant ist die Einheit des reinen Selbstbewußtseins oder der „transcendentalen Apperzeption" die Voraussetzung alles Verstandesgebrauches und der tiefste Punkt seiner Philosophie.

greifen sucht, deren Glieder einander nicht ausschließen, sondern ineinander „fließen". Hier haben wir die Wurzel der zahlreichen „fließenden Gegensätze" des Schleiermacherschen Denkens, bei denen immer das eine Glied dominiert.

Neben dieses erste Merkmal des Wissens (daß Wissen dasjenige Denken sei, welches dem Sein entspricht), welches man das objektive Merkmal nennen könnte, tritt ein zweites subjektives; nur dasjenige Denken ist ein Wissen, „das von allen Denkensfähigen auf dieselbe Weise produziert wird" (Dial. S. 43). Diese beiden Merkmale, die Übereinstimmung des Denkens mit dem Sein und die Gleichmäßigkeit der Vollziehung des Denkens konstituieren nur zusammen das Wissen. Denken wir uns, es könnten alle Menschen ihr Denken auf dieselbe Weise vollziehen, aber es stimmt nicht mit dem Sein: so wäre es kein Wissen, sondern ein allgemeiner Irrtum: oder es stimmte wirklich mit dem Sein, aber ohne daß darüber eine Übereinstimmung bei allen Denkenden erzielt würde, so wäre es kein Wissen, sondern nur eine richtige Meinung (die ὀρθὴ δόξα bei Plato). (Dial. S. 44 Anm.)

Aus dieser Definition des Wissens ergeben sich für den systematischen Aufbau eines Systems der Wissenschaften die obersten Begriffe des Idealen und des Realen, des Selbstbewußtseins und des Allgemeinbewußtseins.

Aber diese Gegensätze sind doch keine einfachen, sondern sie greifen ineinander. Wie schon in dem dem Allgemeinbewußtsein gegenüberstehenden Selbstbewußtsein Denken und Gedachtes und damit Ideales und Reales gebunden liegt, so hat auch die Einheit der Gesamtwelt, der Natur und des Geistes, in sich ein der Einheit und Allgemeinheit entgegengesetztes: das Besondere. Die Wichtigkeit des Besonderen und des Einzeldaseins in Natur- und Geisteswelt tritt in den Gedankengängen des jugendlichen Schleiermacher, in seinen Reden über die Religion als das Recht der religiösen und in seinen Monologen als das der sittlichen Individualität beherrschend hervor.

Nicht so völlig ist es dem systematisierenden Schleiermacher gelungen, der Idee des Besonderen in seiner Dialektik gerecht zu werden. „Soll es ein Wissen unter der Form des Begriffs geben, daß also dem im Begriff Gedachten ein Sein entspricht: so muß im Sein auch wie im Begriff ein Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen stattfinden" (Dial. § 180), und „dem Gedanken von der Möglichkeit einer Mehrheit von Urteilen, in dem der Begriff nach unten endet, entspricht auf der Seite des Seins die chaotische Materie oder das materielle Chaos" (Dial. § 185). Da nun aber in der platonischen Materie, „mittelbar freilich nur", wie Schleiermacher hinzufügt (Dial. S. 117), der unbestimmte Grund aller organischen Affektionen, auf denen ja zunächst die Urteile beruhen, liegt, so erkennen wir aus dieser metaphysischen Ableitung des Besonderen, daß es im letzten Grunde die Natur oder die Materie ist, welche alle Differenzierung herbeiführt, während die Vernunft die Einheit ist. So hat eigentlich das Besondere ein engeres Verhältnis zum

Realen und zur Natur, und doch räumt Schleiermacher dem Gegensatz des Besonderen und Allgemeinen in seinem System dieselbe prinzipielle Bedeutung bei, wie dem des Idealen und Realen, und läßt ihn sowohl in das Ideale als in das Reale hineingreifen und sich mit diesem kreuzen, sodaß er zu seinen bekannten „Gegensatzpaaren" gelangt.

Die Wissenschaft hat nun, wie wir bereits oben sahen, die Aufgabe, aus diesen obersten Begriffen alles übrige Wissen abzuleiten oder umgekehrt alles einzelne Wissen mit diesen obersten Begriffen zu verknüpfen.

Die Anknüpfung alles Einzelwissens an diese obersten Begriffe bewerkstelligte Schleiermacher dadurch, daß er zu der „transzendentalen" Idee der Identität des Realen und Idealen die Idee des allmählichen Werdens dieser transzendentalen Idee zu einem erfahrungsmäßig gesicherten Wissen hinzubringt, indem er wiederum von einer Bewußtseinstatsache ausgeht: „Im Selbstbewußtsein", sagt er Dial. § 103, „ist uns ein gegenseitiges Werden beider (d. h. des Denkens und des Gedachten) durcheinander in der Reflexion und im Willen gegeben". Wie der einzelne Mensch seine Gedanken in der Außenwelt durchzuführen und sich die Außenwelt durch seine Gedanken zu erklären sucht und so eine Durchdringung des Realen und Idealen anstrebt, so läuft auch die Wissenschaft darauf hinaus, die Mannigfaltigkeit des Realen durch die Begriffseinheit zu erklären und den Weg aufzufinden, die Welt der Erscheinungen geistig immer mehr zu beherrschen. So ist der Ausgangspunkt, die Identität des Realen und Idealen zugleich das Endziel des Wissens. Würde es erreicht, so würden wir einerseits die Totalität des Realen als Vielheit oder, wie es Schleiermacher auch nennt, die Idee der Welt, andererseits die absolute Einheit des Idealen oder die Idee der Gottheit als reales Wissen besitzen. Auf immer jedoch ist die Idee der Gottheit der transzendentale terminus a quo und die Idee der Welt der transzendentale terminus ad quem. „Der Idee der Gottheit nähert man sich nicht, von der Idee der Welt hingegen kann man sagen, daß die ganze Geschichte unseres Wissens eine Approximation dazu sei. Denn man kommt ihr wirklich näher durch extensive und intensive Vervollkommnung des Wissens. Sie ist daher als vorschwebendes Schema gleichsam das praktisch transzendentale Prinzip des Wissens; denn wir schreiten absichtlich fort, um diese Idee zu Stande zu bringen" (Dial. S. 164). Indem Schleiermacher die Idee der Gottheit als den terminus a quo des Wissens bezeichnet und nicht als ihr Ziel, zeigt er sich wiederum als kantischer Kritizist; denn das bedeutet die Ablehnung einer rein spekulativen Metaphysik. Von Kant entfernt er sich hingegen wiederum, wenn er durch die Aufstellung der Idee der Welt als des terminus ad quem des Wissens die Möglichkeit einer über die sinnliche Erfahrung hinausgehenden Weltanschauung anerkennt. Hier nähert sich Schleiermacher der spekulativen Schellingschen Philosophie, wird dogmatistisch und entfernt sich auch darin von Kant, daß bei ihm die Idee der Welt und nicht ein Wissen von Gott der terminus ad quem ist,

während ja Kant durch die Postulate der praktischen Vernunft schließlich zur Idee der Gottheit zu gelangen sucht und sie so gewissermaßen doch als terminus ad quem festhält.

§ 5.

Abzielend auf die Erarbeitung eines immer vollkommneren Weltbildes, einer immer höheren Weltanschauung, hat also das Wissen die Gegensätze, die ihre letzte Wurzel in dem Geheimnis der absoluten Einheit und der absoluten Mannigfaltigkeit haben, zu binden. Die beiden obersten Begriffe, durch die dies geschah, waren, wie wir sahen, die des Idealen und des Realen, des Allgemeinen und des Besonderen.

Das Denken verknüpft nämlich die Besonderheiten der Erscheinung durch das Allgemeine des Begriffes oder bezieht durch Urteile die Besonderheiten auf die Einheit eines Subjekts. Da Ideales und Reales nur Modi desselben Seins sind, so wird auch die Erfassung des Realen durch Urteile schließlich dasselbe Resultat liefern, wie die Erfassung des Idealen durch Begriffe, d. h. die empirische und die spekulative Wissenschaft erreichen dasselbe Ziel, nur die eine von unten, vom Einzelnen ausgehend auf dem Wege der Induktion, die andere von oben, von dem höchsten Gegensatz ausgehend, auf dem Wege der Deduktion. So zweigen sich von der Dialektik die Geisteswissenschaften einerseits und die Naturwissenschaften andererseits ab. Wohin gehört die Pädagogik? Hat sie vorwiegend Begriffe zu lehren oder Urteile aus der Erfahrung aufzustellen?

Wir haben bereits Schleiermachers Pädagogik das Verdienst nachgerühmt, weder eine reine, leere Begriffswissenschaft, noch andererseits eine bloße erfahrungsmäßige Regel- und Normensammlung, eine Anleitung für „Hausmeister" oder andere Erzieher zu sein. Um wissenschaftlich zu werden, muß sie, fordert Schleiermacher, „mehr spekulativ" sein (Päd. S. 587), d. h. es kommt für die Pädagogik zunächst auf die Gewinnung der richtigen Grundbegriffe an: insofern gehört sie zu den Geisteswissenschaften, und ihre letzte Wurzel muß in der höchsten Wissenschaft, der Dialektik, auffindbar sein. Von ihr aus geht nun der Weg, wie wir sehen werden, durch die Ethik hindurch, mit der sie unmittelbar zusammenhängt. Und doch ist sie auch keine rein spekulative Wissenschaft: es erwächst ihr die Aufgabe, die Prinzipien für die richtige Anwendung der aufgestellten Grundbegriffe auf das weite Gebiet der Erfahrung aufzustellen: sie ist somit eine Kunstlehre (Päd. S. 11), „ein regelgebendes oder technisches Verfahren", welches in der praktischen Beziehung des beschaulichen (spekulativen) und erfahrungsmäßigen aufeinander liegt (Ethik, Schweizer S. 68). So nimmt denn die Pädagogik eine Mittelstellung zwischen den spekulativen und den empirischen Wissenschaften ein, eine engere Verwandtschaft jedoch besteht nach der spekulativen Seite hin. Ihr Anknüpfungspunkt an die Dialektik ist bei Schleiermacher in dem 1. Abschnitte des transcendalen Teiles gegeben.

§ 6.

Wissen ist, wie wir sahen, „von allen Denkenden identisch zu produzierendes Denken".

Schleiermacher sucht nun aber das Wesen des Wissens nicht in dem bei allen identischen Resultat des Denkens, denn ein allgemein, identisch angenommenes Resultat menschlichen Denkens kann auch ein allgemeiner Irrtum sein (wie die vor der kopernikanischen Lehre allgemeine Annahme einer Bewegung der Sonne um die Erde). Das Zustandekommen eines Denkresultats ist von den verschiedensten Faktoren abhängig, am meistrn von den gemachten Voraussetzungen. So kann die Idee eines Bildes in dem Beschauer durch das bloße Betrachten und Nachempfinden entstehen, während sie der Künstler selbst produziert hat, und sie in ihm allein wirkliches „Wissen" ist. Es kann also das verschiedenste Verfahren dabei zu demselben Resultat führen. „Keineswegs braucht, wo ein gleiches Resultat ist, die Gleichmäßigkeit des Verfahrens zu sein". (Dial. ed. Halpern S. 87 88). Der Wert eines Wissensresultats stellt sich erst heraus bei einer sogenannten Prüfung durch ein richtiges Denkverfahren. Das richtige Denkverfahren ist also das Entscheidende für das Zustandekommen des Wissens. Das Wesen des Wissens besteht daher zunächst nicht in der Gleichheit des Denkresultats, sondern in der Gleichheit der Produktion, des Werdeganges des Wissens. Für Schleiermacher ist also nicht das Gelernthaben von Denkresultaten, nicht eine Summe von Kenntnissen, die im übrigen ganz richtig und dem jeweiligen Stand der Wissenschaft entsprechend sein können, ein Wissen, sondern das wirklich selbständig erworbene, in seiner Entstehung durch- und nachgedachte Wissen. Über dem Gelehrten steht der Forscher, über der Tradition der selbständige Erwerb und Weiterbau des Wissens; nichts wert sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten; alles Wissen ist abhängig von der richtigen Arbeits-Methode. Wir sehen also eine Fülle prinzipieller Entscheidungen sich ergeben aus dem dialektischen Hauptsatze: „dasjenige Denken ist ein Wissen, in welchem die Identität des Prozesses aller Denkenden mitgesetzt ist". (Dial. ed. Halpern S. 88). Für die Pädagogik ist dabei besonders wichtig, daß eine Hauptforderung derselben — und das ist, wie wir sehen werden, die der Selbsttätigkeit — schon in der Definition des Wissens begründet liegt, daß sich aber dieses individualisierende Moment sogleich mit der Bedingung verknüpft, daß das selbsttätige, individuelle Denken doch ein identisches, bei allen Denkenden gleichartiges sein soll. „Das Wissen ist also dasjenige Denken, das nicht in der Mehrheit und in der Differenz der denkenden Subjekte, sondern in ihrer Identität gegründet ist". (Dial. S. 48.)

Hiernach scheint die unbedingte Notwendigkeit der Identität die individuelle Selbsttätigkeit völlig zu erdrücken und dieser ein eigentümlicher Wert nicht zuzukommen. Das ist nun durchaus nicht die Ansicht

Schleiermachers, und wir müssen die Frage aufwerfen: Welches ist nun dem identischen Wissen gegenüber der Wert des individuellen, eigenartigen, in seiner Art von dem der anderen verschiedenen Denkens? Erkennt Schleiermacher dem Individuellen, gegenüber dem Identischen der Produktion des Denkens, irgend eine Bedeutung für die Wissenschaft zu? „Steht nun das Individuelle in gar keiner Beziehung zur Idee des Wissens?" fragt er selbst (Dial. ed. Halpern S. 106). Diese Frage müßte bejaht werden, wenn man das Einzelwesen für etwas schlechthin Zufälliges erklären könnte. Aber das ist für Schleiermacher, den Romantiker und den Verteidiger der religiösen und ethischen Individualität unmöglich. „Auch das individuelle Denken", so entscheidet er (ebenda S. 107) „ist Gegenstand des Wissens, nur freilich nicht des Wissens um den Inhalt des Denkens, sondern um die produktive Tätigkeit des Einzelnen", und die höchste Aufgabe der Wissenschaft bleibt doch schließlich die „die Verschiedenheit auf die Selbigkeit zurückzuführen" (Dial. ed. Halpern S. 110).

Immerhin erscheint die Individualität in der Dialektik zurückgedrängt, dafür kommt sie dann, wie wir sehen werden, umsomehr in der Ethik zur Geltung. Mit der Forderung der Identität der Wissensproduktion stehen aber nun nicht nur einzelne Hauptfragen der Erziehung im Zusammenhang, sondern es läßt sich von ihr aus auch die Notwendigkeit des ganzen Erziehungswerkes überhaupt begründen: die Pädagogik ist eine mit der obersten Wissenschaft, der Dialektik, in innerem Zusammenhange stehende, aus ihr ableitbare Wissenschaft. In dem von Schleiermacher geforderten Wesen des Wissens, der größtmöglichsten Identität seiner Produktion, liegt zugleich die Aufforderung, nach einer bestimmten Regelung dieser Produktion zu streben, und zu ihr wieder gehört vor allem die geistige Beeinflussung der heranwachsenden „Denkenden" durch die ältere Generation, also die Erziehung nach ihrer intellektuellen Seite.

Jedes Denken besteht, wie Schleiermacher das ausdrückt, aus „zwei Elementen", „einem organischen oder sinnlichen und einem intellektuellen oder begrifflichen"[1], aus Anschauungen und Begriffen, wie Kant sich ausdrücken würde[2]). Auch in der damals weit verbreiteten Identitätsphilosophie Schellings ist ein ähnlicher Gegensatz vorherrschend als „die Polarität des Sinnlichen und des Intellektuellen", und die absolute Vernunft wird von ihr als die totale Indifferenz dieses Gegensatzes gedacht. Das Denken eines Menschen ist oft unvollkommen, kann aber in dem des anderen sein Komplement finden. Wenn dies nicht so wäre, so würde für die meisten das Denken eine ganz vergebliche und unergiebige Beschäftigung sein, und sie müßten tief im Irrtum stecken bleiben.

[1] Dial. S. 64.

[2] Schleiermacher sagt hier mit einem anderen Terminus dasselbe, was Kant meint, wenn er sagt „Anschauungen ohne Begriffe sind leer" und „Begriffe ohne Anschauungen sind blind".

„Es ist in jeder Form", der organischen oder der intellektuellen, „ein Irrtum möglich, wenn nämlich die eine Funktion nicht im gehörigen Maße dabei ist" (Dial. S. 64) (d. h. wenn sich einer mehr auf seine Wahrnehmungen verläßt, ohne sie gehörig begrifflich zu ordnen und umgekehrt). „Jeder hat überwiegende Neigung, entweder zur Wahrnehmung oder zur Betrachtung, und so wird das lebendige Werden und Wachsen des Wissens immer nur im Ineinandergreifen und Sichergänzen beider Richtungen sein, also, wenn jeder mit seinem ganzen Sein entweder mehr auf der einen oder auf der anderen Seite steht (d. h. mehr empirisch oder spekulativ veranlagt ist), in der Ergänzung jedes Denkenden durch andere" (Dial. S. 65 Anm.). Es ist klar, daß unter diese „Ergänzung jedes Denkenden durch andere" auch die erzieherischen Akte fallen, und wir erkennen, wie sich bei Schleiermacher die Erziehung eingliedern läßt als eine Mitarbeiterin in dem großen Werdegange des geistigen Lebens. Und noch deutlicher zeigt uns Schleiermacher das logische Band, das zwischen dem Begriffe des geistigen Einwirkens auf andere und dem höchsten Prinzip seiner Dialektik, der „uns ursprünglich gegebenen Identität des Denkens und Seins" besteht. An dieses Prinzip der ursprünglichen Identität knüpft er (Dial. S. 67 Anm.) zwei wichtige, daraus sich ergebende Forderungen, auf die wir zum Teil noch später einzugehen haben, an:

1. daß einerseits das gemeinsame Äußerung für die organischen Affektionen des einen dasselbe ist als für die des anderen und daß andererseits die menschliche Vernunft (der „Begriffsanfang" wie er es auch nennt) in allen dieselbe ist, woraus folgt, daß

2. „jeder dem anderen seinen Denkprozeß, er sei auf welcher Stufe er wolle, zur weiteren Vollendung übertragen kann".

Diese in der Dialektik Schleiermachers als möglich anerkannte „Übertragung eines Denkprozesses auf andere" erweitert sich in seiner Ethik zu einer sittlichen Aufgabe der älteren Generation gegenüber der jüngeren.

So besteht zwischen der Ethik und der Erziehungslehre ein unmittelbarer Zusammenhang, aber die Dialektik ist es, in der allen einzelnen Wissensgebieten ihre allgemeine Begrenzung und Einordnung in das System einer einheitlichen Gesamtanschauung zuteil wird.

Wir sahen, daß Schleiermacher entsprechend seinem von der Dialektik aufgestellten höchsten Gegensatze des Idealen und Realen, zwei Hauptwissenschaften, die des Idealen oder der Vernunft und die des Realen oder der Natur unterscheidet, unter welche nach ihm alle anderen bestimmten und abgeschlossenen Wissenschaften als untergeordnete Disziplinen begriffen werden müssen.

Die beiden Hauptwissenschaften hinwiederum sind zweifach, insofern die Vernunft sowohl als die Natur „gewußt" werden kann auf „spekulative" oder auf „beschauliche" Weise, indem man den im geistigen Leben waltenden „Begriffen" oder „Prinzipien" und den im natürlichen Leben

herrschenden „Naturkräften" oder „Naturgesetzen" nachforscht[1]), oder auf „empirische" oder „erfahrungsmäßige", „beachtende" Weise, indem man die Einzelerscheinungen in Natur- und Geisteswelt ins Auge faßt und ein System von „Urteilen" darüber zustande bringt. Die spekulative Darstellung der Vernunftprinzipien ist die Ethik, die empirische Darstellung der geistigen Erscheinungen die Geschichte; diesen Geisteswissenschaften entspricht auf der anderen Seite der Naturwissenschaft die spekulative Physik oder Naturphilosophie und die empirische Naturkunde.

Neben diese theoretischen und systematischen Hauptwissenschaften treten nun in dem Schleiermacherschen Gebäude der Wissenschaft als Nebenzweige die mehr praktischen und angewandten Wissenschaften, die sogenannten kritischen und technischen Disziplinen. Während die ersteren die wissenschaftlich erarbeiteten geistigen Werte auf den verschiedenen Gebieten beschreiben und das Sein derselben darstellen, beschäftigen sich die letzteren mit dem Werden dieser Werte und suchen ihre Entwicklung einerseits zu korrigieren und andererseits zu beschleunigen und zu unterstützen. Die kritischen Disziplinen haben zu prüfen, ob die begrifflichen Wissenschaften die Ergebnisse des empirisch Erforschten in ihrem ganzen Umfange verwerten und umgekehrt nachzusehen, daß die empirischen Wissenschaften den Zusammenhang mit dem höchsten Wissen und den Prinzipien alles Seins und Denkens nicht aus dem Auge verlieren und sich kritiklos in die Abgründe des Details und des „Sammelns"[2]) verlieren. So schließen sich an die Ethik, an die Lehre von den Idealen im Realen oder vom „Handeln der Vernunft auf die Natur" eine Reihe von kritischen Disziplinen, deren „Hauptgeschäft das Bestreben ist, das in der Erfahrung gegebene Sittliche in das beschaulich Gewußte aufzulösen und aus diesem also philosophisch zu begreifen" und vorher in dem erfahrungsmäßig Gegebenen selbst zu „unterscheiden von dem auf sittliche (d. h. geistige) Weise Gewordenen das noch beigemischte Fürsichhandeln der Natur". (Ethik, S. 69, Anm.) Als solche von der Ethik abhängigen kritischen Disziplinen nennt Schleiermacher die Grammatik, Religionsphilosophie und Ästhetik. (Ethik, Tw. S. 161, 170, 171.)

Die technischen Disziplinen dagegen haben nicht das Empirische in das Spekulative aufzulösen, sondern umgekehrt die richtige Durchführung der spekulativen Prinzipien in der Welt der Erscheinungen zu fördern. „Das ‚technische Verfahren'", sagt Schleiermacher Ethik S. 69, „ist die praktische Beziehung des Beschaulichen und erfahrungsmäßigen auf-

[1]) Darüber, daß dem großen Gegensatze des Allgemeinen und Besonderen im Denken der Gegensatz von Begriff und Urteil und im Sein der Gegensatz von Kraft und Erscheinung entspricht, vergleiche die beiden Abschnitte der „Dialektik" über die „Denkformen" §§ 138—174 b und die „Denkfunktionen" und das ihnen im Sein Entsprechende §§ 175—210.

[2]) Die mittelbare organische Benutzung des Organischen und Anorganischen ist die Zusammenführung des Einzelnen nach Gleichartigkeit und Verschiedenheit, um dadurch zum Organ des Erkennens zu werden, oder die Sammlung (Eth. Tw. S. 71.)

einander und liegt außerhalb der Wissenschaft überhaupt auf der Seite der Kunst. Sein Gegenstand ist jede bestimmte einzelne Einigung von Vernunft und Natur, wie sie sich in dem ihr zugehörigen Naturgebiet entwickelt im Streite der Vernunft und der ihr schon geeinigten Natur gegen die noch widerstrebende Natur, und es mittelt aus durch vergleichende Beobachtung zum Behuf des handelnden Eintretens in ein solches Gebiet, unter welchen Umständen und Bedingungen der Widerstand am leichtesten oder sichersten gehoben wird, und die Vernunft sich der Natur am vollständigsten und sichersten bemächtigt. Beispiele: Erziehungskunst, Staatskunst usw. Wenn wir also zuerst die Erziehung, die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere anknüpfen konnten an den von der Dialektik Schleiermachers erörterten Begriff der „Übertragung eines Denkprozesses auf andere", so finden wir sie nun in seinen ethischen Darlegungen befaßt unter „das Handeln der Vernunft auf die Natur", dessen Darstellung die Aufgabe der Ethik ist. Wir sehen somit, daß diese Einwirkung nach ethischen Prinzipien zu erfolgen hat. Die Aufgabe der technischen Disziplin der Erziehungslehre ist es, diese Prinzipien auf die Einzelerscheinungen des pädagogischen Lebens zu übertragen und letztere aufzufassen als „sittlich bestimmte einzelne Einigungen von Vernunft und Natur", welche sich in einem ihr spezifisch „zugehörigen Naturgebiete" entwickelt haben; und zwar geht es in diesem großen sittlichen Prozesse des Einwirkens der älteren Generation auf die jüngere nicht ab ohne einen „Streit der Vernunft" und der ihr schon geeinigten Natur mit der ihr noch widerstrebenden Natur, d. h. mit all' dem Unvernünftigen und Unsittlichen in Familie, Staat und Gesellschaft, in den Objekten und Subjekten der erzieherischen Einwirkung. Die Pädagogik hat auszumitteln, „unter welchen Umständen und Bedingungen der Widerstand am leichtesten oder sichersten gehoben wird". Sie wird dies tun durch „Anweisungen in der Form von Vorschriften, welche in mancher Beziehung einen mehr kategorischen, in mancher einen mehr hypothetischen Charakter haben können". (Ethik, S. 70.)

Danach wird sich also die von Schleiermacher geforderte wissenschaftliche, philosophische Erziehungslehre zunächst zu befassen haben mit dem der erzieherischen Einwirkung „zugehörigen Naturgebiet", wie er es ebenfalls (Ethik, S. 70) ausdrücklich sagt: „Zu dem Bestreben, aus den ethischen Elementen philosophische (hier also philosophisch-pädagogische) zu bilden, gehört außer dem kritischen Verfahren noch ein anderes, leichter mit ihr zu verbindendes, welches an den Hauptpunkten von der ethischen Betrachtung zu der physischen hinüberführt, aber noch so gut als gar nicht bearbeitet ist". Ihm uns zuzuwenden, wird die Aufgabe unseres übernächsten Kapitels sein.

§ 7.

Ehe wir jedoch des Näheren die philosophische Begründung darlegen, welche die Pädagogik Schleiermachers durch seine Ethik und Psycho-

logie erfährt, ist noch die eigentümliche Methode ins Auge zu fassen, welche Schleiermacher dabei anwendet, und auf die wir schon gelegentlich hingewiesen haben. Da alle Einzelwissenschaften bei Schleiermacher, wie wir gezeigt haben, ihre Wurzel in der Dialektik haben, so übt diese grundlegende Wissenschaft einen weitgehenden Einfluß aus auf die Arbeitsmethode der von ihr ausgehenden Wissenschaften, und man kann wohl von einer dialektischen Methode in der gesamten Philosophie Schleiermachers sprechen. Sie zeigt sich bereits, wenn auch noch rhetorisch verhüllt, und nicht prinzipiell von ihm gefordert, in seinen Reden und in den Monologen (s. o. S. 5). Hier schon sucht Schleiermacher zwischen den großen Gegensätzen des Idealen und Realen, des Universellen und Individuellen zu vermitteln. Er erklärt sich selbst und noch in höherem Grade alle schöpferischen religiösen Genien als „Mittler" zwischen Endlichem und Unendlichem, Besonderem und Allgemeinem. Sowohl die Extreme sind verwerflich als auch ein indifferentes, stumpfsinniges Suchen und Einhalten der Mittellinie. Dem Leben zugewandte Idealisten sind die wahren Mittler. „Sie beherrschen vernünftig die irdischen Dinge und stellen sich dar als Gesetzgeber und Erfinder, als Helden und Bezwinger der Natur, oder auch als gute Dämonen, die in engen Kreisen eine edlere Glückseligkeit im Stillen schaffen und verarbeiten." (Reden, S. 78.) Aber freilich, es gilt nicht nur intuitiv die Gegensätze zu erfassen und praktisch zu lösen, sondern sie auch diskursiv zu bewältigen, und das vermag allein die Dialektik und die richtige dialektische Methode. Schleiermacher greift methodisch zurück auf den platonischen Dialog, welcher die Ansichten der Gegner erörtert, indem er sie ausführlich darlegt und darstellt, dann zerlegt und in ihren Bestandteilen nachprüft und schließlich, freilich oft nur andeutungsweise und die Schlußfolgerungen den Hörern oder Lesern überlassend, weiterführt. So sagt denn Schleiermacher im Hinweise auf Platon von der Dialektik: „Dialektik heißt dem Platon Kunst, ein Gespräch zu führen, aber nicht um jemanden um irgend eines äußeren Erfolges willen zu Vorstellungen zu bringen, die man selbst nicht für die rechten hält,[1] sondern die Kunst, von einer

[1] Dial. Halpern S. 3. Ich zitiere für dieses Kapitel nach der neuesten Ausgabe der Schleiermacherschen Dialektik, welche Halpern unter Unterstützung der Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften veranstaltet hat. (Berlin 1903). Neues Material, das Jonas in seiner Ausgabe von 1839 nicht abgedruckt hätte, bringt sie nicht herbei. Aber durch eine äußerst präzise Zusammenarbeitung der verschiedenen Vorlesungen ist es Halpern gelungen, die dialektischen Ausführungen Schleiermachers in großer Klarheit wiederzugeben. Ein weniger zutreffendes Bild erhält man von dem Zusammenhang, der zwischen der Pädagogik und der Grundwissenschaft der Dialektik besteht, aus den Auszügen, die Halpern als Anhang seines Werkes aus der Erziehungslehre S. 432—452 mitteilt. Danach scheint Halpern der Meinung zu sein, daß die Dialektik in den Disziplinen der Sittenlehre, der Psychologie, der Pädagogik und der Ästhetik ihre unmittelbare Anwendung, Ergänzung und Fortsetzung finde, allerdings nur „sofern in deren Kern ihr Gegenstand, das in der Totalität sich bildende Wissen, von verschiedenen Seiten beleuchtet wird" (Halpern S. XXXIV), und so meint er denn auch in den

Differenz des Denkens aus zur Übereinstimmung zu gelangen. Hiermit ist die Methode, zum höchsten Wissen zu gelangen, unzweideutig angegeben: es ist die „Kunst des Gedankenwechsels", d. h. die Kunst, „mit einem anderen in einer regelmäßigen Konstruktion der Gedanken zu bleiben". Die Gegner sind nun bei Schleiermacher nicht wie bei Platon redende Personen, sondern beim höchsten Wissen, d. h. der eigentlichen Dialektik, die großen Gegensätze wie Denken und Sein, Gott und Welt, Identität und Individualität, in den Einzelwissenschaften aber die in diesen Gegensätzen wurzelnden verschiedenen „Meinungen" und „Ansichten", die es nun gilt, durch jene „regelmäßige Konstruktion der Gedanken" zur „wahren" Meinung (der ὀρθὴ δόξα Platons), zum wirklichen „Wissen" zu erheben. So läßt Schleiermacher auch in der Ethik und in der Pädagogik sein Denken hin- und hergehen zwischen solchen Gegensätzen, die in der Dialektik ihren letzten Ausgangspunkt haben. Oft schiebt er in die Erörterung von Gegensätzen eine andere Differenz hinein, sodaß Gegensatzpaare entstehen: so greifen, wie wir sehen werden, in der Ethik in die Gegensätze des Organischen und Symbolischen die des Identischen und des Individuellen ein, und es wird dann das identische und das individuelle Organisieren und das individuelle und identische Symbolisieren einzeln behandelt. Auch in der Tugendlehre seiner Ethik gelangt Schleiermacher auf diese Weise zu Vierteilungen, indem die Tugend als Gesinnung und Fertigkeit, Erkennen und Darstellung betrachtet wird, und so die 4 Kardinaltugenden der Weisheit Liebe, Besonnenheit und Beharrlichkeit gewonnen werden. (Ethik Tw. S. 184 – 206). Überall wird das relativ Berechtigte anerkannt und hervorgehoben. Da erscheint es denn manchmal freilich zunächst so, als ob die Begriffsnetze, die durch die dialektische Methode ausgespannt werden, unzulänglich seien, und doch geht das Ganze in einer ganz bestimmten Richtung vorwärts, und Schleiermacher kommt stets zu positiven, wenn auch sehr vorsichtig formulierten Resultaten. Es ist kein Zweifel, daß er hier von der Philosophie seiner Zeit, von der philosophischen Art und Weise eines Schelling und Fichte beeinflußt war, und man kann es verstehen, wenn der jugendliche Schopenhauer, der von einer gründlichen Abneigung gegen alle dialektische Methode beseelt war, sich in seiner Schrift über die 4fache Wurzel des Satzes vom Grunde einmal dazu hinreißen läßt, die Arbeiten dieser Männer als „endlose und geistlose Schreibereien" zu bezeichnen. [Schopenhauer W W (Reclam) Bd. III, S. 134.]

aus der Erziehungslehre mitgeteilten Auszügen die „Kerngedanken" der Pädagogik „ausgesondert und in zweckmäßiger Anordnung" dargeboten zu haben. Da erscheint denn die Pädagogik ganz als eine Unterdisziplin der Dialektik, während ihr unmittelbarer Zusammenhang mit der Ethik nicht deutlich erkennbar wird. Über den mittelbaren Beziehungen, die zwischen Pädagogik und Dialektik bestehen, darf doch das, was den Wert der Schleiermacherschen Erziehungslehre ausmacht, nämlich die vertiefte ethisch-soziale Erfassung und Begründung des Erziehungs-Problems nicht völlig zurücktreten, und es müßte vor allem ihr unmittelbarer Zusammenhang mit der Ethik wenigstens erwähnt werden.

II. Kapitel.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und Politik.

(Die ethischen Voraussetzungen der Erziehung.)

§ 8.

Da Schleiermacher den ethischen Voraussetzungen der Erziehungslehre gegenüber erklärt, daß es im Rahmen seiner pädagogischen Vorlesungen nicht angängig sei, „eine besondere Ethik zu konstruieren", d. h. die Grundzüge seiner eigenen Ethik auszuführen, und auf ihnen das Weitere aufzubauen, so sind wir hauptsächlich darauf angewiesen, dieselben aus den besonderen Vorlesungen, die Schleiermacher sechsmal über die Ethik gehalten hat, und aus seinen sonstigen Schriften ethischen Inhalts (besonders „die Kritik der Sittenlehre" und „die Monologen") zu eruieren.

In den pädagogischen Vorlesungen von 1813 schlägt er zur Umgehung und Abkürzung des pädagogisch-ethischen Problems den Ausweg ein, die ethische Frage, anstatt sie „allgemein", d. h. wissenschaftlich und ausführlich, zu beantworten, lieber in einer „bestimmten Beziehung aufzufassen" (Päd. S. 701). Er will an den bestehenden gesellschaftlichen Zustand anknüpfen, und zwar in „sittlicher Weise", d. h. soweit er ein ethisch berechtigter ist, und alsdann die Frage: Was soll die Erziehung aus dem Menschen machen? kurz dahin beantworten: sie soll ihn für den Eintritt in die Gesellschaft, in die geistige Gemeinschaft der älteren Generation reif machen.[1]) Mit dieser vorläufigen Zielbestimmung der Erziehung scheint Schleiermacher den individuellen Gesichtspunkt der Erziehung über dem sozialen aus dem Auge zu lassen. Wir werden jedoch bei näherer Betrachtung erkennen, daß dies keineswegs der Fall ist, sondern beide Momente, das Individuelle und das Soziale, Berücksichtigung finden. Wie aber ist Schleiermacher zu dieser mehr populären, vorläufigen Zielbestimmung gekommen? Wie Platon in seiner Republik die Erziehung als eine Einrichtung betrachtet, die um des Staates, der politischen Gemeinschaft willen getroffen wird, so ist auch bei Schleiermacher das Gemeinschaftsleben das Entscheidende. Platon ist der erste

[1]) „Sie soll den Menschen abliefern als ihr Wert an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen" Päd. S. 40. Dies bezeichnet Schleiermacher auch als das universelle Ziel der Erziehung (S. 48, 593 u. a.)

gewesen, der die soziale Bedeutung der Erziehung erkannt und ethisch begründet hat. Das in dem Dialoge „vom Staate" geführte Gespräch, steckt sich das Ziel, zu bestimmen, was das Wesen der Gerechtigkeit oder des Sittlichen schlechthin sei. Es ist also eine Abhandlung über die Prinzipien der Ethik. Während Kephalos das Wesen der Gerechtigkeit mit dem Ausspruche des Simonides, daß Gerechtigkeit dies sei, „einem jeden das Schuldige zu leisten"[1]) bezeichnen zu können glaubt, und der „Kraftmensch" Thrasymachus gar in der Gerechtigkeit das „dem Stärkeren Zuträgliche"[2]) sieht, führt Sokrates das Gespräch dadurch weiter, daß er nicht von der Gerechtigkeit des Einzelnen, des Individuums, von der Tugend ausgehen will, sondern von der Gerechtigkeit einer ganzen Gemeinschaft, einer Stadt: denn im großen sei die Gerechtigkeit leichter zu erkennen als im kleinen und einzelnen (der Staat, S. 91), und so wird dann das Bild von einem gerechten Staat in seinen Grundzügen entworfen. Hier liegt der Anfang zu einer ethischen Betrachtungsweise vor, die das Sittliche nicht in seiner Vereinzelung im Individuum, sondern in seiner Gesamtwirkung in der menschlichen Gesellschaft zu erkennen trachtet. Freilich beschreibt uns nun Platon in seinem Staate diese Objektivität des Sittlichen in der Gesellschaft in idealer, spekulativer Weise: er denkt sich die ethische Wissenschaft als vollendet, er fingiert einen vollendet gerechten Staat:

οἶμαι ἡμῖν τὴν πόλιν, εἴπερ ὀρθῶς γε ὠκίσται, τελέως ἀγαθὴν εἶναι. δῆλον δὴ ὅτι σοφή τ' ἐστὶ καὶ ἀνδρεία καὶ σώφρων καὶ δικαία. (Platon rep. l. IV. 427 d.)

(bei Schleiermacher S. 148: „ich denke, unsere Stadt, wenn sie anders richtig angelegt ist, wird ja auch wohl vollkommen gut sein. Offenbar also ist sie weise und tapfer und besonnen und gerecht").

§ 9.

Dem gegenüber forderte nun Schleiermacher in seiner Kritik der bisherigen Sittenlehre, daß die Ethik diese Objektivität des Sittlichen nicht bloß wie Platon als ein Ideales, Gedachtes vorführen, sondern in ihrer Wirklichkeit darstellen solle, daß sie die sittlichen Güter, die Gesamtwirkung des Sittlichen für die geistige Kultur der Menschheit, betrachten und nicht bloß das Sittliche hauptsächlich als Tugend — so die Ethik der alten Philosophie — oder als Pflicht begreifen solle — so die neuere Ethik, besonders Kant. Dieser schon 1813 gestellten

[1]) Das ist jedoch mehr eine Definition des äußeren gesetzlichen Rechttuns, der Legalität im Unterschiede von der sittlichen Gerechtigkeit, der Moralität, und erinnert uns an Kant, dem das Prinzip des Rechts darin besteht, daß die Freiheit eines jeden auf die Bedingungen eingeschränkt werde, bei denen sie mit der Freiheit eines jeden anderen nach einem allgemeinen Gesetze bestehen kann.

[2]) Sehr treffend weist Ziegler in seinen „geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts" darauf hin, daß viele Seiten der Nietzscheschen Philosophie bereits bei alten Philosophen wie hier bei Thrasymachus zum Ausdruck gekommen sind.

Forderung ist er denn auch in den Entwürfen zu seinen ethischen Vorlesungen nachgekommen, und zwar in solchem Grade, daß in allen seinen Vorlesungen die Güterlehre ausführlich behandelt ist, dagegen die Tugend und Pflichtenlehre nur skizziert sind. In der Lehre von den sittlichen Gütern der Menschheit erscheint nun auch die Erziehung in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des sittlichen Prozesses der ganzen Gesellschaft, während in der Lehre von der Tugend, die Schleiermacher definiert als die Kraft der Vernunft, „die der Natur einwohnt", d. h. der Natur des Menschen, der bedeutsame Einfluß der Erziehung auf die Entwicklung dieser Kraft zur Betrachtung kommen würde; daher äußert Schleiermacher in seinen „Aphorismen zur Pädagogik" (1813 14) wohl einmal die Ansicht, daß „sich die Pädagogik eigentlich besonders an die Tugendlehre anschließen müsse": er hat die Absicht gehabt, hierüber ausführlicher in der Einleitung der Erziehungslehre zu sprechen (vgl. Aphorismus Nr. 21. Päd. S. 678). Leider ist er nicht dazu gekommen, diesen Plan zu verwirklichen. Hätte er Muße gefunden, seine Vorlesungen über Ethik und Pädagogik, wie die über Dogmatik in der Glaubenslehre, literarisch darzustellen und herauszugeben, so würde er diesen Zusammenhang, der zwischen Tugendlehre und Pädagogik besteht, nachgewiesen und ausgeführt haben. So sind wir darauf angewiesen, den ethischen Voraussetzungen seiner Pädagogik in der Güterlehre nachzuforschen.

Ausgehend von dem Grundbegriffe seiner Metaphysik, der die Welt als eine Einheit des Geistigen und des Natürlichen bestimmt, betrachtet die Ethik Schleiermachers das Sittliche zunächst als ein Wirken des Geistigen in der Natur, als „ein Handeln der Vernunft mit der Natur auf die Natur". (Ethik Tw. S. 38.) Die Wirkung des Geistigen ist, gemäß dem Gegensatze von Denken und Sein, in der Menschheit eine doppelte: 1. durch das sittliche Handeln wird die Natur gebildet, organisiert, d. h. der Mensch schafft sich durch seinen Geist äußere, natürliche Werkzeuge seines Handelns, er produziert materielle Güter: das Handeln der Vernunft ist ein organisierendes; 2. durch das sittliche Handeln werden die natürlichen geistigen Anlagen des Menschen weiterentwickelt, es entstehen geistige Güter, der Verstand lernt die Natur beherrschen durch „Symbole", die er sich schafft und durch die er sich die äußere Welt geistig darstellt und sie immer mehr verstehen lernt: das Handeln der Vernunft ist ein symbolisierendes (Ethik Tw. S. 38/39). Was aber sind die sittlichen Güter des organisierenden und symbolisierenden Handelns? In diesem Punkte ist die Ethik Schleiermachers zahlreichen Mißverständnissen ausgesetzt gewesen, so z. B. bei Kirchmann, der die „philosophische Sittenlehre" in seiner philosophischen Bibliothek (Berlin 1870 bei Heimann) herausgab und kommentierte und besonders bei Thilo („Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie in ihren Prinzipien beleuchtet" Leipzig 1871), der im Hinblick auf das Organisieren der Vernunft die Frage aufwirft, ob danach ein Urwald, der nie eine Axt gesehen, unsittlicher sei als unsere Wälder, die der Forstkultur

unterworfen sind, oder ob das sybaritische Mahl einer Gesellschaft von Schwelgern sittlich besser sei als das kärgliche Mahl des Armen, weil zur Gestaltung jenes mehr bewußte Tätigkeit aufgewandt ist als bei diesen? (a. a. O. S. 229). Bei dieser Fragestellung ist ganz törichterweise das Sittliche außerhalb des Menschen gedacht, und dieses Mißverständnis kann uns gleich verdeutlichen, was Schleiermacher unter einem sittlichen „Gut" versteht: nicht etwa die Produkte des organisierenden Handelns, die materiellen Güter selbst, sondern nur das, was sie verursacht und hervorbringt: das Geistige, die Intelligenz der Menschen. Nur ein Mensch kann sittlich sein. Das Sittliche im Einzelnen ist die Tugend, die Gesamtheit des Sittlichen aber, das sittliche Gut, besteht in der Sittlichkeit, in dem geistigen Leben der menschlichen Gesellschaft, und der einzelne bekommt Teil an den sittlichen Gütern, insofern er hineinbezogen wird in dieses geistige Gemeinschaftsleben. „Bei der Zerspaltung der menschlichen Natur in eine Mehrheit von Einzelwesen ist das Sein der Vernunft in der menschlichen Natur nur vollständig durch die sittliche Gemeinschaft der Einzelwesen" (Ethik Tw. S. 51). Der Begriff des sittlichen Gutes ist also bei Schleiermacher nicht von dem adjektivischen Gebrauche des Wortes „gut" hergenommen, sondern es ist nur an die substantivische Gebrauchsweise des Wortes gedacht. Es ist hier außer dem Begriffe „Gut" im hergebrachten ethischen, im politischen und ökonomischen Sinne auch an die religiöse und spekulative Betrachtungsweise zu erinnern, nach der „Gott" nicht selten das „höchste Gut" genannt wird. Aber nur der ökonomische Gebrauch kann uns verdeutlichen, was Schleiermacher unter dem Begriffe des sittlichen Gutes versteht und wie er zugleich das Verhältnis zwischen Kultur und Sittlichkeit auffaßt. Die ökonomischen Güter sind „immer etwas aus der menschlichen Tätigkeit Hervorgegangenes, aber zugleich dieselbe in sich Schließendes und Fortpflanzendes" (Schl. „Über den Begriff des höchsten Gutes" 2. Abhandl. 1830 W. W. II, 469—495 S. 457), z. B. eine Kohlengrube, ein Acker. Vermögen sie nicht mehr die menschliche Tätigkeit fortzupflanzen, ist z. B. die Grube abgebaut, so hören sie auf, ein Gut zu sein. So soll also durch den Güterbegriff in der Ethik das durch die sittliche Tätigkeit Hervorgebrachte, aber nur sofern es dieselbe noch in sich schließt und fortentwickelt, bezeichnet werden. Der Ausdruck „höchstes Gut" aber ist hier nicht in dem Sinne komparativ, in dem der höchste Grad zwar die niederen in sich schließt, diese aber als ein Selbständiges daneben existieren, sondern in dem Sinne, in dem das Ganze mehr ist als seine Teile. „Höchstes Gut ist nicht ein Einzelnes, den anderen Gleichartiges, aber in der Vergleichung über sie als bestes hervorragend, sondern es ist der organische Zusammenhang aller Güter, also das ganze sittliche Sein unter dem Begriffe des Gutes ausgedrückt" (Ethik Schweizer S. 76). Schon hier erschließt sich uns die Stellung, welche in der Güterlehre der Erziehung zukommt. Die erzieherischen Einwirkungen gehören mit zu den Einwirkungen, die das Individuum

durch seine Anteilnahme am geistigen Gemeinschaftsleben erfährt, das die Güterlehre vom ethischen Gesichtspunkte aus betrachtet, während wir es oben (S. 15 16) in seiner erkenntnistheoretischen Bedeutung kennen lernten. Die Lehre vom höchsten Gute würde es mit der Gesamtheit des geistigen Lebens der Menschheit zu tun haben und würde erst vollständig sein, wenn eine Einheit der Vernunft in der Menschheit erreicht wäre, die jedoch nur als ein in unendlicher Ferne stehendes Ziel zu begreifen ist. „Vom höchsten Gut als Einheit des Seins der Vernunft in der Natur", sagt Schleiermacher Ethik Tw. S. 44 45, „haben wir kein besonderes Wissen als nur das Wissen um das Ineinander und Durcheinander aller einzelnen Güter". Die große Gemeinschaft der Menschheit spaltet sich in kleinere Gemeinschaften. Es ist zunächst nicht möglich, daß sich die sittlichen Gemeinschaften ins Ungemessene vergrößern. Schleiermacher spricht daher von der „Notwendigkeit und Natur des Maßes für die sittlichen Gemeinschaften" Ethik Tw. S. 65—71. Das Maß beruht auf einem „ursprünglich", „natürlich Gegebenen", das vor aller sittlichen Tätigkeit liegt, wie vor dem Beginn der sittlichen Tätigkeit des einzelnen das Werden seiner natürlich bedingten geistigen Veranlagung und vor dem Eintritt des Menschlich-Geistigen überhaupt das Wirken des Geistes auf die Natur als Vegetation und Animalisation (s. u. S. 55, 56). Die Ethik, als die Lehre von dem Handeln der menschlichen Vernunft, muß eine natürlich gewordene menschliche Vernunft als gegeben voraussetzen und als in der Zeit entstanden annehmen: Über diese physischen und psychischen Voraussetzungen handelt die Anthropologie als Physiologie und Psychologie (s. u. S. 54). Schleiermacher sagt in der Ethik S. 46: es gibt ein vorsittlich Gewesenes, ein „Angeerbtes". Über dieses Angeerbte, die natürliche Veranlagung des Menschen belehrt uns dann die Psychologie Schleiermachers dahin, daß bei aller Gleichartigkeit und Identität der menschlichen Natur im großen und ganzen wesentliche Differenzen (der einzelnen Individuen) „prädeterminiert" sind: nicht nur Differenzen der einzelnen Individuen, sondern auch der Massen, der Rassen und der Nationen (s. u. S. 138 139)[1]. Rasse und Volkstümlichkeit sind „die immer schon gegebenen und feststehenden Elemente des Maßes für die Entstehung sittlicher Gemeinschaften". „Innerhalb dieser Naturgrenzen also sind die sittlichen Verhältnisse bestimmt" (Ethik Tw. S. 68). Worin aber ist der Grund zu suchen für die abermalige Zertrennung der nationalen sittlichen Gemeinschaften in verschiedene Gemeinschaften? Diese liegt für Schleiermacher begründet „in der Verschiedenheit der Tätigkeiten der Vernunft an sich und der Natur an sich" (Ethik Tw. S. 42). Wir hatten gesehen, daß bei Platon der Staat als

[1] Auch in der Ethik Tw. S. 122 weist er ihre wissenschaftliche Behandlung nochmals ausdrücklich der Psychologie zu, indem er sagt: „die bestimmten Formen der Rasse und der Nationalität, sowie die allgemeine Form der Geschlechtsdifferenz zu deduzieren, wäre eine Aufgabe für die spekulative Physik, nicht für die Ethik".

die alles umfassende geistige Gemeinschaft gedacht ist. Während Schleiermacher in der Berücksichtigung des sozialen Momentes in der Welt des Sittlichen völlig mit Platon übereinstimmt und so die sittliche Bedeutung des Staates keineswegs verkennt, unterscheidet er sich doch darin entschieden von dem großen griechischen Philosophen, daß ihm nicht menschliche Gesellschaft und Staat im Grunde zusammenfallen und nicht der Staat bei ihm ausschließlich das menschliche Leben beherrscht. Bei Schleiermacher erscheint der Organismus der Gesellschaft differenzierter. Durch das Christentum ist in die abendländische Kulturwelt eine ganz neue, vom Staate grundsätzlich verschiedene Gemeinschaft eingetreten (die Kirche); sie hat die ursprüngliche Einheit der Gesellschaft zersprengt und die Allmacht, die „Omnipotenz" des Staates vernichtet, und neben und mit ihr auch einer auf sittlicher und religiöser Basis fundierten Familie ein ganz neues Daseinsrecht in der Gesellschaft gewährleistet. So entwickeln sich innerhalb der nationalen Gemeinschaft neben dem Staate gesonderte Sphären und Mittelpunkte geistigen Lebens, die Schleiermacher in seiner Ethik aus der Tätigkeit der Gesamtvernunft heraus als gleichberechtigte sittliche Größen zu begreifen sucht. Daher bildet ihm das Handeln der Vernunft, das auf die äußere Naturbeherrschung gerichtet ist (das Organisieren oder „Bilden"), zwei Sphären geistiger Gemeinschaft: die Sphäre des universellen Eigentums, des Staates, der durch allgemeine, universelle Gesetze, das Recht, zusammengehalten wird, und die geistige Gemeinschaft des individuellen Eigentums, des persönlich Erarbeiteten, die Sphäre der Geselligkeit, die sich durch freien, individuellen Austausch und „gastliches" Aufschließen des eigentümlichen Bildungsgebietes zu einer engeren geistigen Gemeinschaft erweitert. Und ebenso ist es auf dem Gebiete der symbolisierenden oder bezeichnenden Tätigkeit. Hier ist die universelle, Allgemeingültiges schaffende Gemeinschaft die Wissenschaft, die Gemeinschaft des individuellen Schaffens dagegen die der Kunst und der Religion (Kirche). So begreift Schleiermacher das ganze menschliche Leben und jede geistige Äußerung in ihrer Beziehung zur geistigen Gesamtkultur: seine Ethik kennt keine Tätigkeit, die nicht sittliche Bedeutung gewinnen könnte und zieht daher das Gebiet der ἀδιάφορα, des Erlaubten[1]) mit hinein in die Welt des Sittlichen, indem er ihm in der geselligen Gemeinschaft seinen Platz anweist. Nicht nur, daß die Sittlichkeit des Spiels z. B. darin besteht, „daß es die zusammenhaltende Form für eine reiche, vielseitige Entwicklung intellektueller Tätigkeiten wird" (Ethik Tw. S. 174), sondern es gibt auch eine Geselligkeit der verschiedenen „großen ethischen Individuen", d. h. der individuell gestalteten sittlichen Gemeinschaften. In den verschiedenen Perioden der Staats- und Kirchenbildung zeigt sich „die gemeinsame Eigentümlichkeit" gewisser politischer und kirchlicher Richtungen „zuerst in wenigen Ein-

[1]) Vergl. die Abhandlung über den Begriff des Erlaubten. W. W. III 2. S. 418 ff.

zelnen, die sich einander anziehen" (Ethik Tw. S. 175). So sehen wir, wie Schleiermacher auch in der Güterlehre der Bedeutung der sittlichen Individualität gerecht zu werden sucht. Hier merken wir, wie die soziale Betrachtung des Ethischen in der Güterlehre innerlich übereinstimmt mit der individuellen in den Monologen, wo uns Schleiermacher in einer Schilderung seines eigenen Inneren darlegt, wie das menschliche Bewußtsein in jedem Moment des Lebens erfüllt sein kann von der sittlichen Aufgabe: „Ein einziger, freier Entschluß gehört dazu, ein Mensch zu sein; wer den einmal gefaßt hat, wird's immer bleiben; wer aufhört, es zu sein, ist's nie gewesen . . . . in stiller Ruhe, in wechselloser Einfalt fühle ich ununterbrochen das Bewußtsein der ganzen Menschheit in mir". (Monologen II. Prüfungen.)

Für die ethische Begründung der Pädagogik ist es nun entscheidend, das Verhältnis zu erkennen, in dem die erzieherische Tätigkeit zu diesen vier großen sittlichen Gemeinschaftssphären des Staates, der Geselligkeit, des Wissens und der Kirche steht, und inwiefern sich die Bildung einer besonderen erzieherischen Gemeinschaftssphäre, die Schule, wie sie sich in unserer Kultur entwickelt hat, ethisch rechtfertigen läßt.

§ 10.

Die erste sittliche Gemeinschaft, mit der es die Ethik zu tun hat, ist bei Schleiermacher die Familie. Sie ist zunächst eine natürliche, eine Geschlechtsgemeinschaft. Wodurch wird sie zu einer sittlichen, geistigen Gemeinschaft?

Schleiermacher betrachtet die „Stiftung" derselben als eine „sittliche Tätigkeit" (Ethik Schweizer S. 529). Der Geschlechtstrieb wird dadurch vergeistigt, daß er geleitet und bestimmt wird durch eine „persönliche Wahlanziehung".[1] Das Individuum findet nun in der Ehe neben der Förderung seines natürlichen Wohles auch geistigen Gewinn, indem es der dauernde geistige Verkehr mit einem Individuum des anderen Geschlechts vor den Gefahren der Einseitigkeiten seines Geschlechts und seines persönlichen Charakters bewahren und die Entwicklung des Sinnes für den entgegengesetzten Charakter befördern kann. Überhaupt hält Schleiermacher nur in der Ehe ein völliges Ausreifen der Persönlichkeit für möglich, welche, für sich allein gestellt, das Menschliche nicht in vollem Umfange zu fühlen und darzustellen vermag. So fehlt vor der Ehe dem Manne „der Trieb auf das spezifische Eigentum" (der vor der Ehe als

[1] Vielleicht ist dieser Terminus von Schleiermacher gewählt unter dem Eindruck, den die Behandlung dieses ethischen Problems in Goethes Roman: „Wahlverwandtschaften" 1809 auf ihn gemacht hatte (im „Briefwechsel" kommt er mehrfach auf ihn zu sprechen); außerdem wird man erinnert an die Schellingsche Naturphilosophie, welche etwas Ähnliches, eine Wechselbestimmung der organischen und unorganischen Natur, annimmt.

weibisch erscheinen würde), der Frau der Trieb auf die Rechtssphäre (der bei ihr vor der Ehe als unweiblich erscheint) (Ethik Tw. S. 128). In der Ehe gleicht sich das aus, und beide Teile ergänzen sich, ohne ihre Eigentümlichkeiten aufzugeben, zu einem neuen, gemeinschaftlichen Handeln. So „bilden Mann und Frau eine gemeinschaftliche Eigentümlichkeit, die sich als eine Sphäre darstellt" (Ethik Tw. S. 130), d. h. als eine Sphäre sittlicher Gemeinschaft. Aber nicht nur die Stiftung der Ehe soll eine sittliche Tätigkeit sein, auch die dadurch gegründete dauernde Geschlechtsgemeinschaft kann durch ein „dazu kommendes ethisches veredelt werden", durch den Wunsch, das eigene und das Leben der Gattung fortzupflanzen und zu erhöhen durch die Erzeugung. Durch den Gemeinbesitz der Kinder erweitert sich die Gemeinschaft der Ehe zu der Familie. Die Familie ist ein „lebendiges Ganzes" und enthält für alle größeren sittlichen Gemeinschaften die „lebendige Anknüpfung" (Ethik Tw. S. 128). Es ist aber nicht genug, wenn die Ehegatten schon in ihrer gegenseitigen Förderung den geistigen, sittlichen Zweck der Ehe für erfüllt erachten. Sie würden damit den Gemeinschaftskreis der Familie in einer Weise verengern und isolieren, die schon dem natürlichen Umfange der ehelichen Gemeinschaft nicht entspräche. Die natürliche eheliche Gemeinschaft — die ja an und für sich auch polygamisch denkbar ist, — enthält ihre eigentliche und unauflösliche Befestigung erst durch den Gemeinbesitz der Kinder, die Personen werden nach dem Ausdruck Schleiermachers an einander „gebunden" „durch den gemeinschaftlichen Besitz der Kinder". (Ethik Tw. S. 124.) Die Familiengemeinschaft steht nicht gesondert da, die Ehegatten sind verbunden mit den Familien ihrer Eltern und durch sie weiter in aufsteigender Linie und in unendlicher Progression mit der gesamten Gesellschaft der Ahnen, und abwärts durch die Kinder mit den kommenden Geschlechtern, die Familie ist ein Glied der Gesellschaft, der Menschheit, zunächst der „gemessenen", der Nation. Die in ihr wirkende geistige Kraft beruht „im allgemeinen" auf dem Angeborensein der Vernunft als „Systems der Ideen" (Ethik Tw. S. 131), sie ist in ihrer Entwicklung bedingt und beeinflußt durch den Stand der geistigen Kultur der elterlichen Familiengemeinschaft, aus der sie hervorging, und zu ihrer Weiterentwicklung an den kommenden Geschlechtern ist es nötig, daß sie ihren Besitz an das jüngere Geschlecht, an die Kinder, weiter gibt. Wird diese Weitergabe versäumt, dann erleidet der Prozeß eine Stockung, seine Intensität wird geschädigt. „Aber daß die folgenden Glieder gleich in den Besitz des gegebenen Zustandes versetzt werden, beruht auf der Tradition". (a. a. O. S. 131.) „Wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte", heißt es darum in der Pädag. S. 10/11, „würde jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurücktreten; jede Generation müßte von vorn anfangen und etwas tun, was schon vorher getan wäre, und es könnte von einer Entwicklung des Menschengeschlechtes keine Rede sein. Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorn anfangen; aber es kommt darauf an, wie bald er

dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr werden die Kräfte zur Entwicklung des Geistes erregt. Dies aber schließt sich schon ganz an die allgemeine sittliche Aufgabe an; es ist das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand". Und die Ethik Schleiermachers belehrt uns dann dahin, daß es die sittliche Bedeutung der Familiengemeinschaft ist, diese Einwirkung auf das jüngere Geschlecht auszuüben. Die Erziehung erscheint Schleiermacher somit prinzipiell als eine Sache der Familie.[1]) Die viel umstrittene und sehr verschieden beantwortete Frage, wer soll erziehen? die Frage nach dem Subjekt der Erziehung beantwortet Schleiermacher kurz dahin: die Eltern.

Diese prinzipielle Lösung des schwierigen Erziehungsproblems könnte heute, wo der Staat einen so großen Einfluß auf die Erziehung ausübt, manchem von vornherein als verfehlt erscheinen, und es ist deshalb nötig, kurz die Gründe zu prüfen, die Schleiermacher für seinen Satz beibringt. Mit dem Scharfblick des nicht blos theoretisierenden Pädagogen erkennt und bezeichnet Schleiermacher die beiden seelischen Haupttriebfedern, ohne die das Geschäft der Tradition oder der Erziehung nicht gedeihen kann: das sind Autorität und Liebe, die Autorität und der aus ihr entspringende Gehorsam der Zöglinge gegenüber den Erziehern und andererseits die Liebe der Erzieher für das Geschäft und für die Objekte der Erziehung. Diejenige Gemeinschaft aber, wo die Autorität nichts von außen hereingebrachtes oder durch äußere Mittel Erzwungenes, sondern etwas natürlich Gegebenes ist, das ist die Familie. Die Kinder, die zunächst physisch völlig abhängig von den Eltern sind, entwickeln auch ihre geistige Selbsttätigkeit zuerst nur mit Hilfe, und auch später, wenn sie vielleicht, infolge ihnen zuteilgewordener höherer Begabung, intensiv über den Eltern stehen (Ethik Tw. S. 266, 67) nur im Austausch „im Zusammenleben mit den Eltern". Sie führen ihre geistige Entwicklung „als die Tat der Eltern auf sie zurück" (ebenda S. 267), und das ist der wichtigste Faktor der Pietät der Kinder gegen die Eltern. Der Gehorsam erscheint in der Familie als etwas Ungezwungenes, als Pietät. „Die Bildung der Kinder ruht auf der Pietät, und geht, weil ursprünglich das bildende Prinzip ganz in den Eltern ist, vom Gehorsam aus" (Ethik Tw. S. 135). Auf der anderen Seite steht die Liebe der Eltern. Damit ist nicht nur die natürliche Elternliebe, sondern die Liebe in dem ethischen Sinne gemeint, wie sie die Tugendlehre der Ethik Schleiermachers auffaßt (Ethik Tw. S. 179—206). Die Liebe ist ihm etwas Intellektuelles. Nur insofern könne ein Verhältnis zwischen einzelnen Menschen Liebe genannt werden, „als es auf die Vernunft gerichtet sei" (Ethik Tw. S. 191). „Die

[1]) Es ist interessant, wie Schleiermacher auf ganz anderen Wegen zu ähnlichen Forderungen, zu einer ähnlichen Überzeugung von der Wichtigkeit des Familienlebens für die Erziehung kommt wie Pestalozzi.

vielen Tugenden", sagt Schl. (Ethik Tw. S. 199), „die gewöhnlich unter die 'Liebe' subsumiert werden, sagen meistens nur überwundene bestimmte sinnliche Regungen aus und setzen nichts besonderes sittliches". Wenn Schleiermacher, wie wir uns erinnern, unter Sittlichkeit den großen unendlichen Prozeß des Handelns der Vernunft auf die Natur und unter „Tugend" die Kraft der Vernunft im einzelnen versteht, so ist ihm die Liebe diejenige Seite der sittlichen Kraft, welche sich das Geistige in der individuellen Form, in der es andere Menschen ausgeprägt haben, anzueignen sucht: es ist der Sinn für die geistige Individualität, der Grad des Verständnisses für den Geist der Einzelpersönlichkeit. Schleiermacher definiert in etwas mystischer Weise die Liebe als das „Seele werden wollen der Vernunft" (Ethik Tw. S. 190). Der Mensch, welcher liebt, sucht so in das Verständnis des geliebten Wesens einzudringen, daß er gleichsam dessen „Seele werden" will. Das Objekt der Liebe ist „die Natur, welche Subjekt des Bewußtseins ist". Die Liebe sucht die geistige Gemeinschaft mit anderen Individualitäten, daher bezeichnet Schleiermacher in der Pflichtenlehre (Ethik Tw. S. 207—225) die Liebespflicht mit dem Satze: „Knüpfe individuelle Gemeinschaft". Wenn er nun, wie wir gesehen haben, die Ehe im sittlichen Sinne als die wichtigste, erste und engste solcher individuellen Gemeinschaften auffaßt, so wird diese durch den Gemeinbesitz der Kinder auf natürliche Weise erweitert, und in dieser engsten individuellen Gemeinschaft, in diesem kleinsten „Universellen" liegt für Schleiermacher der geheimnisvolle Berührungspunkt, das Ineinanderfließen der großen Gegensätze des Universellen und des Individuellen. In der (universellen) Gemeinschaft der Ehe liegt der Ursprung alles Individuellen. In der Erzeugung stellen die Eltern die „Indifferenz der Gattung" dar, aber sie stellen sie dar „unter der bestimmten Form ihrer zusammentretenden Individualität", und die Kinder sind nichts anderes als eine „freie", individuelle „Modifikation" des „Familiencharakters", welche in der sich immer mehr nähernden, aber nie vollendeten Ähnlichkeit der Eltern besteht (Ethik Tw. S. 130). „Das Eigentümlichwerden der Kinder ist die ursprüngliche Art, wie sich die individuelle Sphäre aus der universellen heraushebt" (Ethik Tw. S. 129). So ist also für Schleiermacher aus dem Grunde die Familie das Hauptorgan der Erziehung, weil in ihr der Ursprung der Individualität ruht, und weil sie die natürliche Stätte der Liebe ist, oder wenigstens sein soll, nämlich des verständnisvollen Eingehens und Förderns alles individuellen Wachstums. Die Ethik Schleiermachers läßt also bei allem Blick auf das Generelle, auf das Ganze des geistigen Prozesses das Individuelle in der Sittlichkeit nicht aus dem Auge. [1])

[1]) Hier liegt ein Hauptunterschied der Ethik Schleiermachers von der Platons. In seiner Tugendlehre folgt Schleiermacher Platon in der Vierteilung der Tugend, er unterscheidet analog der bekannten platonischen Vierzahl von σοφία (oder φρόνησις), δικαιοσύνη, σωφροσύνη, ἀνδρεία — Weisheit, Liebe, Besonnenheit, Beharrlichkeit. Aber in der platonischen Ethik fehlt so sehr

§ 11.

Daß Schleiermacher die Erziehung als die spezifische sittliche Aufgabe der Familiengemeinschaft auffaßt und demnach im Prinzip für die individuelle Erziehung im Gegensatze zu der heute herrschenden kollektiven Erziehung in Schulen, technischen und wissenschaftlichen Bildungsanstalten ist, war in seiner Zeit noch viel verständlicher als in unserer. Herrschte doch in vornehmen Kreisen, in der gesamten Aristokratie nicht nur des Adels, sondern auch des Geistes, damals die Einzelerziehung in den Familien viel ausschließlicher vor als heute. Der Hauslehrer war nicht nur eine Erscheinung auf dem platten Lande, sondern auch in den Hauptstädten und Kulturzentren pflegten damals die besseren Familien ihre Kinder daheim erziehen zu lassen, während die Gymnasien vorwiegend von künftigen Theologen und Juristen besucht wurden, welche Söhne der Geistlichkeit und der subalternen Beamten waren. Rousseau behandelt das Problem der Erziehung vollständig unter dem Gesichtspunkte der Einzelerziehung und berücksichtigt die kollektive Erziehung der französischen, meist jesuitischen collèges und lycées seiner Zeit überhaupt nicht, und Pestalozzis unermüdliches Streben hatte nicht das Ziel, das ganze Land mit einer Organisation von Schulen zu überziehen, sondern er wollte in seinen Schulen vor allem Mütter und Eltern erziehen, die dann an ihren Kindern selbst das Werk der Erziehung in höherer und gedeihlicherer Weise zu verrichten vermöchten: für ihn sind die Schulen nur vorübergehende Mittel, nicht Zweck der pädagogischen Veranstaltung.

Wenn nun dieser bei Schleiermacher allerdings in ganz anderer Ableitung und Begründung vorgetragene Grundgedanke einer ethischen Familienerziehung in seinen pädagogischen Vorlesungen nur wenig hervortritt und fortwährend durch andere Betrachtungen zurückgedrängt wird, so liegt das daran, daß er, wie wir schon wiederholt bemerkt haben, seiner Pädagogik nicht eine so ausführliche ethische Fundamentierung zu teil werden lassen konnte, wie er es wünschte, sodann aber auch daran, daß er die Erziehungslehre als eine Technik betrachtet, welche für ihn wie die Politik die Aufgabe hat, die spekulativen Grundsätze der Ethik auf dem Gebiete des Empirischen anzuwenden, d. h. nachzuweisen, inwieweit sie innerhalb der empirisch gegebenen Zustände durchführbar sind. „Man muß so erziehen, daß man sich an das gegebene anschließt", sagt er Päd. S. 28; das Gegebene aber ist das Natürliche, das erst zum Teil vernünftig ist, das von der Vernunft erst allmählich in dem unendlichen Prozesse des „Handelns der Vernunft auf die Natur" beherrscht werden soll. Da erhebt sich denn für ihn die Frage: ist die bloße Familien-

alle Berücksichtigung der Individualität, so sehr „standen", wie Schleiermacher sich ausdrückt (Ethik Tw. S. 181), „bei den Alten alle ethischen Formen unter der Potenz des Staates", d. h. der Universalität, daß eben deshalb bei Platon die δικαιοσύνη, die Gerechtigkeit, als die oberste, die anderen zu einer höheren Einheit zusammenfassende Tugend erscheint.

erziehung bei dem heutigen Zustande der Gesellschaft wirklich möglich und die ethisch beste und allein zu fordernde? Wenn er, wie wir sehen werden, diese Frage verneint, so bleibt er doch seiner aus der Ethik gewonnenen Grundanschauung durchaus treu, daß im letzten Grunde die Familie die natürlich gegebene und ethisch geforderte Stätte der Erziehung sei, weil in ihr am meisten und am besten die Pflege der echten, ethischen Eigentümlichkeit, die ja schließlich auch für die Gemeinschaft den größten Wert hat, möglich wäre. Die sittliche Gemeinschaft der Familie ist es, die die Erreichung des individuellen Ziels der Erziehung am besten garantieren würde, das Schleiermacher Pädag. S. 50 51 mit den Worten aufstellt: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen." Der Individualismus, der in den frühesten Schriften Schleiermachers (zum Teil in den Reden und besonders in den Monologen) so scharf hervortrat und der seine ganze Religionsphilosophie dauernd beherrscht hat, so daß er dem Religiösen ein eigenes Gebiet, „eine selbständige Provinz" in der Welt des Geistigen erobert hat, dominiert prinzipiell auch in seiner Pädagogik, die sich praktisch jedoch nach den Forderungen des Gemeinschaftslebens richtet. Das macht seine Gedankengänge in den pädagogischen Vorlesungen so schwierig und kann bei einer ersten Lektüre derselben den Eindruck des Unbestimmten und Unklaren hervorrufen.

§ 12.

Dieser pädagogische Individualismus, der in der Güterlehre die Erziehung als Werk der individuellsten aller Gemeinschaften, der Familie, beschreibt, führt ihn in den Vorlesungen dazu, als ethischen Grundkanon[1]) für das gesamte Erziehungsgeschäft das Gebot aufzustellen: keinen Moment im Leben des Zöglings aufzuopfern. Dieser Haupt- und Grundsatz seiner Erziehungslehre kehrt in allen drei Rezensionen seiner Vorlesungen wieder: S. 70. 598, 727—34. Was ist mit dieser Grundforderung gemeint? „Die Frage", sagt Schleiermacher in den Vorlesungen von 1820 21 (Päd. S. 70 Anm.), „ob man einen Moment aufopfern dürfe, bezieht sich auf das Verhältnis des einzelnen Teils der Erziehung zur Totalität der Aufgabe. Man muß den einzelnen Moment zur Totalität des Geschäfts erheben; dies ist der Probierstein, an dem sich die (ethische) Richtigkeit des pädagogischen Verfahrens zu bewähren hat". Den ethischen Probierstein für die Richtigkeit (des pädagogischen Verfahrens) der Erziehung sucht demnach Schleiermacher nicht aus der Objektivität des Sittlichen, aus der Güterlehre zu gewinnen, sondern aus der Subjektivität: er betrachtet den einzelnen Moment im Leben des einzelnen, er lenkt zur Bestimmung der ethischen Grundzüge den Blick

[1]) Er soll die ethische Norm wie für die individuelle, so auch für die universelle Erziehung abgeben; denn Schleiermacher bemerkt Päd. S. 70, daß er gelten soll, „es mögen beide Zwecke der Erziehung zusammenfallen oder nicht".

von der sittlichen Gemeinschaft auf das sittliche Einzelwesen, er kommt zu einer Betrachtung, die wir nicht aus der Güterlehre, sondern nur aus der Tugendlehre seines ethischen Systems sittlich begründen können. Das hängt damit zusammen, wie wir unten S. 142 143 noch bemerken werden, daß Schleiermacher eigentlich die Tugendlehre als die ethische Basis der Pädagogik angesehen hat. Einen Übergang von der Tugendlehre zur Güterlehre aber bietet die Lehre von der Familiengemeinschaft. Die Familie ist das natürliche Mittelglied zwischen Individuen und Gesellschaft, sie vermittelt den Eintritt des Individuums in die großen sittlichen Gemeinschaften: die „vier Sphären" des sittlichen Gesamtlebens Staat, Kirche, Geselligkeit, Wissenschaft) „haben ihre gemeinschaftliche Wurzel in der Familie". Der politische Gegensatz zwischen Regierenden und Regierten ist hier vorgebildet in dem Gehorsamsverhältnis der Kinder zu den Eltern, welches gleichfalls nur im Staatsleben ein sich entwickelndes, von der anfänglichen Gebundenheit mit der zunehmenden vernünftigen Selbstbestimmungskraft der Heranwachsenden zu freieren Formen übergehendes ist: und mehr als alle anderen Erzieher sind die Eltern in der Lage, der ethischen Gemeinschaft des individuellen Symbolisierens, der Kirche, vorzuarbeiten, indem sie durch liebevolles Eingehen auf persönliche, intimste Empfindungen den religiösen Sinn und das religiöse Handeln und Denken der Kinder erwecken und fördern. In der geschwisterlichen Gemeinschaft aber kann sich eine Form edelster Geselligkeit entwickeln, welche in geistig hochstehenden Familien das ganze Leben hindurch nachwirkt. Dasselbe könnte von dem didaktischen Element in der Familiengemeinschaft gelten, wenn nicht gerade hier die weitgehende Arbeitsteilung und die starke Inanspruchnahme besonders des Vaters für seinen speziellen Beruf den Einfluß des Hauses hinter dem der Schule völlig zurückdrängte.

Während Schleiermacher in seiner Güterlehre die Totalität des Sittlichen, oder, was seiner intellektualistischen Auffassung nach dasselbe ist, die Totalität der Vernunft, wie sie in der sittlichen Gemeinschaft der Menschen zu Tage tritt, behandelt, betrachtet er in der Tugendlehre die Vernunft in dem einzelnen Menschen, aber nicht unter psychologischem, sondern unter ethischem Gesichtspunkte, d. h. insofern sie an dem geistigen Gesamtprozeß des „Handelns der Vernunft", dessen „Ausdruck" die Ethik ist Ethik Tw. S. 22), teilnimmt, insofern man sie als „Kraft" des Handelns der Vernunft im einzelnen betrachten kann, und sie zur Produktion des höchsten Gutes beiträgt: denn „nur die Tugend aller kann das höchste Gut produzieren". Abgesehen von dem verschiedenen Grade, in dem diese Kraft im einzelnen vorhanden sein mag, so hat auch jeder Mensch, insofern er vernünftig ist und seine Vernunft in den Dienst geistiger Arbeit stellt, eine, wenn auch noch so geringe Bedeutung für den Gesamtprozeß. Schleiermacher kommt daher schon in seiner „Kritik der Sittenlehre" S. 86 zu dem ganz kantisch formulierten Satze: „Handle stets so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der

Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst". Wenn dies für alles Handeln gilt, so in besonderem Maße für die erzieherische Einwirkung, da sie ja die spezifisch ethische Aufgabe hat, die Einzelnen in der Erreichung ihres sittlichen Zweckes, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft zu werden, zu fördern. Ein Leben, das ganz in der Erzielung sittlicher und geistiger Ziele aufgeht, wird man aber nicht nur ein tugendhaftes, sondern auch ein „glückseliges" nennen können: denn die Frage, ob die Tugend glücklich mache, ist zu bejahen, insofern des Menschen Anteil am höchsten Gut eigentlich darin besteht, wie er es werdend fühlt und sich in demselben (Ethik Tw. S. 180). Eine solche, dem vernünftigen Wesen des Menschen entsprechende, sittliche Tätigkeit, die mit einem gedeihlichen Wachstum der geistigen Kraft verbunden ist, trägt aber die Befriedigung in sich. „Ist der Mensch sich der Entwicklung bewußt, so ist das zugleich Befriedigung der Gegenwart und Zukunft." (Päd. S. 78) Und die Erziehung hat dann die Aufgabe, dieses Wachstum im Zögling zu unterstützen und die damit verknüpfte Befriedigung seinem Innern zu erhalten. Sie darf ihm daher nicht Aufgaben zumuten, denen er nach dem Stande seiner geistigen Entwicklung noch nicht gewachsen ist. Wenn sie das tut, so bringt sie Unlust in das Leben des Zöglings hinein, wenn auch vielleicht in der guten Absicht, sein Fortkommen in der Zukunft zu erleichtern, sie opfert dann einen Moment im Leben des Zöglings für einen künftigen auf, „und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? Schon das allgemeine Gefühl spricht sich dagegen aus, und wenn wir die Sache theoretisch, ethisch betrachten, so ist die Frage, „ob ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden" (Päd. S. 71 72) direkt zu verneinen.

„Es ist eine bestimmte ethische Aufgabe im Verhältnis der Gesamtzahl zu den einzelnen, daß jeder Lebensmoment als solcher gefördert werde. Je vollständiger infolge dieser Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen größeren Gebiete des menschlichen Lebens in jedem Moment des Lebens das Wesen des Menschen heraustritt: desto vollkommener ist das Leben. Wird nun aber ein Moment einem anderen in der Zukunft liegenden ganz aufgeopfert, so ist die ethische Aufgabe völlig ungelöst geblieben" (Päd. S. 72 73). Wenn dagegen das ganze Leben des Zöglings „auf sittliche Weise" als Zweck gesetzt und behandelt wird, so ist die pädagogische Einwirkung „die Befriedigung des Daseins, und die ganze Erziehung ist eine Reihe befriedigter Momente, deren einer in die anderen übergeht" (Päd. S. 76). Bei dieser ethischen Grundforderung, die Schleiermacher an die Erziehung stellt, werden wir nicht nur an Rousseau, sondern besonders auch an Pestalozzi erinnert, dem die „innige Liebe zu den Kleinen" die eigene und die eigentliche Triebfeder alles Erziehens war, oder an die Worte aus der Levana Jean Pauls: „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht, nur das Böse nicht".

Keineswegs aber darf Schleiermacher dahin verstanden werden, als wolle er wie manche Philanthropinisten, besonders zuweilen Basedow, das ganze Erziehungsgeschäft zu einer angenehmen Unterhaltung für die Zöglinge, zu einer höheren Spielerei, machen. Schleiermacher ist überzeugt von der Macht des Guten in der Menschenbrust, er glaubt, daß schon die Jugend Befriedigung auf die Dauer nicht am Spiel, sondern in der kraftvollen und freudigen Betätigung ihrer ganzen Kraft[1] findet. Ein Zuwenig würde für die Kinder ebenso schädlich und den sittlichen Grundprinzipien der Erziehung ebenso zuwidersein als ein Zuviel in der Anforderung an die geistige Betätigung. Aber wir sehen, daß in dem Finden des rechten Maßes in der geistigen Einwirkung und Darbietung für den jeweiligen Entwicklungsstand des Heranwachsenden den Erziehern eine höchst schwierige und alle Liebe und Aufmerksamkeit für das individuelle Wachstum erfordernde Aufgabe gestellt wird, und daß diese so unendlich feine und schwierige Aufgabe im letzten Grunde nur von der Liebe der Eltern, d. h. innerhalb der Familie geleistet werden kann. „Die häusliche Erziehung", heißt es denn auch Päd. S. 154, „hat den reinen ursprünglichen ethischen Charakter". Die wahre Familienerziehung ist so das höchste Ziel der Pädagogik. Ständen die Eltern auf voller geistiger und sittlicher Höhe, wären sie nie im Widerspruch, sondern in reger Mitarbeit mit und in allen geistigen Sphären des sittlichen Lebens begriffen, so wären sie die idealen Erzieher. Doch wir werden gleich sehen, daß diese ideale Erziehung zunächst noch ein Wunsch, ein zu erstrebendes Ideal ist, und daß die wissenschaftliche Pädagogik nach Mitteln und Wegen zu suchen hat, um den hier bestehenden Mängeln abzuhelfen.

Was nun die Mittel der Erziehung betrifft, so müssen sie alle im Hinblick auf das entwickelte ethische Grundprinzip gewählt sein und den reinen, ursprünglich ethischen Charakter der Erziehung, soweit es unter den gegebenen, vielfach unsittlichen Verhältnissen möglich ist, zu wahren suchen, sie müssen reine, ethische Mittel sein. Schleiermachers Erziehung ist eine Erziehung der „reinen Mittel", welche alle Erziehungskünste, die nur auf äußeren Erfolg und nicht auf das ganze sittliche Wachstum der Zöglinge abzielen, alle Mittel äußeren Zwanges und geistigen Drills von sich weist. Bei der Gewinnung und Aufstellung der Mittel der Erziehung ist von der „allgemeinen reinen Idee" auszugehen. „Hieraus werden sich allgemeine Regeln ergeben, die uns im Speziellen leiten" (Päd. S. 102). Diesen allgemeinen Regeln, insofern sie mit der reinen Idee, d. h. mit der Idee des Guten oder mit der Ethik in Zusammenhang stehen, haben wir uns zum Schlusse dieses Kapitels zuzuwenden.

[1] Vgl. dazu Päd. S. 121: „je mehr die Zöglinge zu dem Bewußtsein kommen, daß sie ihre Kräfte können geltend machen, desto kräftiger werden sie sich entwickeln und desto freudiger werden sie sein. Ohne Ausübung gibt es kein wahres Bewußtsein der Kraft; in diesem aber liegt das größte Wohlbefinden. Wohlbefinden ist nichts anderes als das Bewußtsein der Kraftanstrengung und des Gelingens".

§ 13.

Die reine ethische Idee von dem Wesen des Menschen ist die, ihn als ein „Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft weiter Fortentwickelndes" zu betrachten. Nun steht aber der Mensch als ein einzelnes, lebendiges Wesen von Anfang an in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben, aus welchem schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen. Diese Einwirkungen sind aber nur insofern sittliche, als sie die geistige Entwicklung der jungen Generation unterstützen und dem, was diese Entwicklung hemmt, entgegenwirken. Die beiden Hauptmittel der Erziehung sind somit bei Schleiermacher Unterstützung dessen, was der Idee des Guten entspricht, und Gegenwirkung gegen das, was ihr zuwider ist.

Wir betrachten zunächst die erzieherischen Einwirkungen, die Schleiermacher als „unterstützende" bezeichnet. Solche unterstützende Einwirkungen auf das Leben der Heranwachsenden ergehen zunächst in unabsichtlicher Weise, während die Erziehung eine absichtliche und „ethisch abgezweckte" Unterstützung ist. Die Vernunft im heranwachsenden Zögling würde zur Entwicklung kommen, auch wenn es nur unabsichtliche, nicht im engeren Sinne erzieherische Einwirkungen gäbe, aber diese Selbstentwicklung würde eine unregelmäßige und ungenügende sein, sie würde „die Spuren des Mangels, der Dürftigkeit einerseits und die Spuren der Unordnung auf der anderen Seite an sich tragen". Nur in dem Maße, als eine absichtliche, pädagogische Unterstützung eintritt, wird der Mangel ersetzt, wird „Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit in die Erziehung hineingebracht". Ist es nun aber richtig, das ganze Leben der Zöglinge von Anfang bis zu Ende nach gewissen Regeln einzurichten und nichts in der Erziehung dem Moment, dem eigentlichen Gefühl zu überlassen? „Die Pädagogen", meint hierzu Schleiermacher S. 157 ff., „gehen hier von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Etliche sagen, Alles, was man dem Augenblick überläßt, ist etwas Zufälliges; und da man in solchen Fällen von verschiedenen Dingen affiziert ist und nicht das innere Wesen rein darstellen kann, so ist leicht möglich, etwas hervorzubringen, was der Korrektion bedarf; daher sei es besser, Alles der Regel zu unterwerfen, um dem vorzubeugen." Von dieser Ansicht waren z. B. die Pietisten beherrscht. Francke fordert in seinem „kurzen und einfältigen Unterricht, wie Kinder zur wahren Frömmigkeit und zur christlichen Klugheit anzuführen sind" 1702, daß in jedem Augenblick Beziehung zu Gott und zu Christo stattfinde. Er möchte sogar die Mußestunden möglichst mit Beschäftigung ausgefüllt wissen, hauptsächlich mit Gebet. Schleiermacher, der an dem Extrem der pietistischen Pädagogik an sich selbst in Niesky und Barby Erfahrungen gemacht und unter schweren Kämpfen die herrenhutische Universität verlassen hatte,[1]) ver-

[1] In den Monologen IV sagt er davon: „Im schönen Genuß der jugendlichen Freiheit habe ich die Tat vollbracht, hinzuwerfen die falsche Maske, frevelnder Erziehung langes mühsames Werk".

urteilt diese Art der unterstützenden Einwirkung. „Da würde das Leben von seiner kräftigen Frische viel verlieren“ (Päd. S. 158), und dann würde das auch nicht der Wirklichkeit der sittlichen Betätigung entsprechen. Diese ist zwar auf dem Gebiete des Berufes dem System in der Regel unterworfen, aber wir wissen, daß Schleiermacher auch das Gebiet des freien geselligen Verkehrs mit unter die sittliche Auswirkung befaßt (s. o. S. 21 22), und dies unterliegt nicht der Regel. „Wenn nun das ganze Leben des Zöglings durchaus bestimmten Regeln unterworfen wäre, dann entstände mit dem Aufhören der Erziehung ein strenger Gegensatz zwischen dem Zustande, den er verläßt und dem, in den er übergeht.“ (Päd. S. 158.) Da aber das ganze Leben „ein Continuum“ sein soll, so muß die Erziehung auch eine Vorübung enthalten zum Eintritt in das gesellige Leben. „Im Leben bleibt immer der Gegensatz von Regel und Freiheit: dies muß die Erziehung berücksichtigen“ (Päd. S. 159), es muß also absichtliche und unabsichtliche Unterstützung geben. Der ganze Umfang der unterstützenden und entwickelnden Tätigkeit ist nun, meint Schleiermacher „nur von einer streng ethischen und anthropologischen Grundlage aus bestimmbar“. (Päd. S. 165. Wenn er aber auf diese genaue wissenschaftliche Bestimmung in seinen Vorlesungen verzichtet, so verfährt er doch nach den Schematen, die er in der Psychologie und der Ethik aufgestellt hat und die wir im ersten Teile unserer Abhandlung betrachtet haben. Er unterscheidet in der Psychologie die seelischen Tätigkeiten nach Rezeptivität und Spontaneität (s. u. S. 58—70) und seine Tugendlehre betrachtet auf dieser anthropologischen Grundlage die sittliche Tätigkeit als Gesinnung und Fertigkeit. Wie verhalten sich nun die absichtliche und die unabsichtliche Unterstützung in bezug auf die mehr rezeptiven und die mehr spontanen seelischen Funktionen, in welcher Weise fördern sie die Gesinnung und die Fertigkeit der Zöglinge? Die Gesinnung und Fertigkeit betrachtet er jedoch aus dem schon mehrfach erwähnten Grunde (nicht völliger Durchführung seiner Tugend- und Pflichtenlehre) nicht in ihrer Gestaltung in der Tugendlehre als Weisheit und Liebe, Besonnenheit und Beharrlichkeit, sondern in ihrer Beziehung, in der sie zur Güterlehre und zu den vier großen sittlichen Gemeinschaftskreisen stehen. Die Güterlehre kann uns die allgemeinen Grundsätze an die Hand geben, nach denen der Umfang zu bestimmen ist, bis zu welchem in den Zöglingen Gesinnung und Fertigkeit entwickelt sein müßten, ehe sie aus der Erziehung hineintreten in die Kreise des größeren gemeinsamen geistigen Lebens. So fordert zunächst das bürgerliche Leben, die sittliche Gemeinschaft des Staates, ethische Gesinnung von den einzelnen, „nämlich, daß der Gemeingeist in ihm lebendig geworden sei, ohne welchen er kein selbsttätiges Glied sein kann“, sodann aber auch Fertigkeit, damit „er irgend einen Teil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen kann“ (Päd. S. 165), d. h. einen Beruf. In der Gemeinschaft der Kirche ist es vorwiegend Gesinnung, „und zwar die bestimmte Gesinnung der christlichen Frömmigkeit“, welche

die einzelnen beseelen soll. Fertigkeit im eigentlichen Sinne fordert dagegen die Kirche nicht (das ist wichtig für die Bestimmung des Umfanges des Religionsunterrichtes!); denn die Fertigkeiten, welche die religiöse Gemeinschaft zu fordern berechtigt ist, damit ihr gemeinsames Leben sich äußere, sind nur solche, die auf anderen Gebieten angeeignet werden, und sie setzt voraus, daß „jeder, der ihr angehören soll, auch für die anderen Lebensformen tüchtig gemacht sei." (Päd. S. 165.) Umgekehrt im Vergleich zur kirchlichen ist es in der Gemeinschaft des Wissens. Hier stehen die Fertigkeiten im Vordergrunde: „denn alle wirklichen Kenntnisse sind nur das Resultat von Fertigkeiten". Ein gewisses Maß von Kenntnissen nun will Schleiermacher von allen Menschen gefordert wissen, dagegen sei es nicht nötig, daß in allen wissenschaftliche Gesinnung, d. h. die Richtung auf das Erkennen rein an und für sich, vorhanden sei. Und auch das Gebiet des freien geselligen Verkehrs wünscht sich Schleiermacher verfeinert und vergeistigt. In ihm sollen alle Fertigkeiten zur Geltung kommen, soweit sie nicht in geregelter Arbeit, sondern frei und „mühelos" ausgeübt werden können. Schleiermacher meint, das sei ein schlechter geselliger Verkehr, dem „das Prinzip des bürgerlichen und religiösen Lebens fehlt, oder der im absoluten Widerspruch mit der wissenschaftlichen Gesinnung steht", und diejenige Gesinnung, die vor allem den geselligen Verkehr veredeln und verschönern kann, ist der Sinn für das Anmutige und Schöne (Päd. S. 168). „Also", schließt Schleiermacher diesen Abschnitt (Päd. S. 168), „Gesinnung und Fertigkeit, beide in ihrem ganzen Umfange gedacht, begreifen alle Forderungen, die das Leben an den Zögling machen kann, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung heraustritt".

Nachdem so Schleiermacher mit großen Linien das ganze Gebiet der Erziehung umgrenzt hat, sucht er von diesem großen Gebiete wieder ein engeres abzugrenzen: dasjenige, in dem die unterstützenden Einwirkungen absichtlich, in einem methodisch technischen Verfahren, geschehen sollen, von dem, wo sie in freierer, unabsichtlicher Weise ergehen. Er findet jedoch, daß der Gegensatz zwischen dem Gebiete freier Einwirkungen und dem des methodisch-technischen Verfahrens ein relativer sei. Von den Einwirkungen auf die Gesinnung gilt im allgemeinen, daß sie nicht mit methodischer und technischer Regelmäßigkeit geschehen sollen, sondern, wie sie die Gesinnung und die ganze Persönlichkeit der Zöglinge bilden sollen, so müssen sie auch beim Erzieher ein Ausfluß seiner Eigentümlichkeit und seiner Persönlichkeit sein, also nach Neigung, Fähigkeit und Gelegenheit frei ergehen. Aber doch sind auch hier die absichtlichen Einwirkungen nicht ganz zu entbehren, es könnte sonst kommen, daß Zöglinge, unter dem Einflusse von einseitig veranlagten Personen, auf diesem Gebiete auch nur einseitige Beeinflussung erführen. Die absichtliche Erziehung im engeren Sinne hat also in bezug auf die Gesinnung zu den hier ergehenden unabsichtlichen Einwirkungen noch das hinzuzubringen, daß „in alles, was geschehen kann, um die Gesinnung zu erwecken und zu modifizieren, eine größere Vollständigkeit und Zusammenhang kommt", und daß der Zögling von

der Wichtigkeit ethischer Gesinnung ein stärkeres Bewußtsein bekommt. Denn die unabsichtlichen Einwirkungen, die bloßen Äußerungen, machen einen flüchtigeren Eindruck als die sittlichen Urteile, die in ganz bestimmter und ausdrücklicher Beziehung vorgetragen werden. Nur darf das streng methodisch-technische Verfahren nicht eintreten. Da würde das Resultat sein, daß der Zögling glaubte, man wolle in ihm Gesinnung erwecken um eines anderen Zweckes willen, während doch nach dem ethischen Grundprinzip der Erziehung der Zögling Selbstzweck und nicht Mittel sein soll. Die streng methodische Gesinnungsbildung würde also kein reines ethisches Mittel mehr sein und ist deshalb zu verwerfen. Dagegen ist das absichtliche, methodisch-technische Verfahren die geeignete Form zur Ausbildung der Fertigkeiten. Vollständigkeit und innerer Zusammenhang sind hier nur zu erzielen durch Stetigkeit, durch geregelte Gewöhnung.

§ 14.

Da nun das Leben der Erwachsenen selbst oft ein unstetes und regelloses ist, so entsprechen die von ihm ausgehenden Wirkungen auf die jüngere Generation nicht den Anforderungen der Erziehung, und es tritt die Frage auf: Wem ist nun das Geschäft der Erziehung in dem beschriebenen Umfange, den Schleiermacher nach den Forderungen bestimmt hat, die das spätere geistige Gemeinschaftsleben an die heranwachsende Generation stellt, zuzumuten und anzuvertrauen? Im Prinzipe, wie wir schon sahen, der Familie, in der Wirklichkeit dagegen finden wir eine Teilung des Geschäfts: Die Erziehung von der Familie ausgehend, in ihrer Form vom Staate bestimmt und in ihrer Ausführung von ihm gesichert. Ist dies nun pädagogisch und ethisch richtig? Welches ist der Anteil, den die größeren Lebensgemeinschaften an dem Geschäft der Erziehung fordern können? Sie können nach Schleiermachers Ansicht nur dann der Familie allein die Erziehung überlassen, wenn sie glauben dürfen, daß „alle Familien in vollständiger Harmonie mit dem Geiste des Gemeinwesens stehen", und „die Familien ihrerseits sich das Geschick zutrauen, die Erziehung zu leiten". (Päd. S. 181.) „Es komme hier alles an auf das Verhältnis der Familie als eines einzelnen organischen Teils zu Staat und Kirche" (S. 182); denn das sind diejenigen sittlichen Gemeinschaften, die sich vermöge ihrer strafferen Organisation zunächst der Erziehung bemächtigt haben. In welchem Grade sind sie dazu berechtigt, und wie weit ist es wünschenswert, daß die Erziehung in ihren Händen liegt? Die kirchliche Gemeinschaft hat es lediglich mit der Gesinnung zu tun, sie ist eine freie Gesellschaft, in der es keine äußere Nötigung gibt — d. h. so weit sie sich in der Sphäre hält, die ihr innerhalb des geistigen Lebens nach der Ethik Schleiermachers zugewiesen wird. „Sie setzt sich aus Familien zusammen und sie könnte „nicht bestehen, wenn die Familien nicht in Übereinstimmung mit ihren Prinzipien wären und Harmonie mit der Kirche wünschten und erstrebten". Die kirchliche Gemeinschaft

muß sich also auch in Beziehung auf die Pflege der Gesinnung der jungen Generation auf den Familiengeist verlassen dürfen. Nun ist aber die Kirchengemeinschaft auch „ein großes historisches Ganze" und muß, sofern in ihren Äußerungen ein Selbstbewußtsein des Ganzen sich zeigen muß, ein historisches Interesse und Bewußtsein voraussetzen, welches sich jedoch, wenn nicht eine große Gleichheit der Bildung herrscht, nicht bei allen Gliedern der Kirche zeigt. Die kirchliche Gemeinschaft hat daher dafür zu sorgen, daß „dieses historische Bewußtsein von der geschichtlichen Entwicklung des Ganzen in einigen wenigstens erhalten bleibe." Sie hat daher theologische Bildungsanstalten zu gründen, welche das historische Leben, das Wissen um den historischen Zusammenhang des kirchlichen Lebens sichern sollen. „Wo also solche Anstalten sind, müssen sie eigentlich von der Kirche ausgehen und nicht vom Staate" (Päd. S. 183). Diese prinzipielle Stellung Schleiermachers zu den theologischen Fakultäten ist von grundlegender Bedeutung für den Abschnitt über die Organisation der Universitäten (S. 562—573), die er auch in einer besonderen, berühmten Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne" 1808 behandelt hat. In den Vorlesungen sagt er nur (S. 563): „Die gegenwärtige Form der Universitäten ist dem Zweck nicht ganz entsprechend", ohne näher auf diese verwickelte Frage einzugehen. Schleiermacher drückt sich hier überhaupt mit besonderer Vorsicht aus, denn er war während des bekannten preußischen Agendenstreites wegen seiner Anschauungen über die Freiheit der Kirche mit der Regierung zerfallen und war damals seiner Stellung als ordentliches Mitglied der Unterrichtssektion[1]) enthoben worden, in der er noch so viel Bedeutendes hätte leisten können.

Nun findet sich aber fast überall, abgesehen von den spezifisch theologischen Bildungsanstalten, ein Anteil der Kirche an der Erziehung, der Religionsunterricht, der von den Beamten der Kirche erteilt wird, der sogenannte Konfirmandenunterricht. Er ist als ein „Supplement der Familienerziehung zu betrachten". (S. 183.) Die Kirche hat nach Schleiermachers Ansicht ein Recht, festzustellen, ob die Familie auch das in bezug auf die religiöse Einwirkung in sie gesetzte Vertrauen gerechtfertigt habe, und auf dieses Recht gründet sich die Einrichtung des Konfirmandenunterrichts. Außer durch diese beiden im Wesen der kirchlichen Gemeinschaft begründeten Institutionen hat sich jedoch die kirchliche Gemeinschaft vielfach noch weiter der Erziehung bemächtigt, indem sie ein „Patronat über das Volksschulwesen" ausübt. Schleiermacher billigt das Vorhandensein einer „Tendenz, das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen aufzuheben". (S. 185.) Wir werden sehen, daß er die Organisation der Volksschule nicht bloß von der Kirche aus besorgt wissen, sondern das

[1]) Diese Unterrichtssektion war bis 1817 dem Ministerium des Innern zugeteilt, gelegentlich ihrer Lostrennung und der Gründung eines selbständigen Departments für Kultur und öffentlichen Unterricht geschah die Enthebung Schleiermachers, der dafür zum Mitgliede der Akademie ernannt wurde.

Interesse der ganzen Gesellschaft für die Volksschule, die bei ihm das Fundament des gesamten Bildungswesens ist, erregen will. „Aber", sagt er in seiner vorsichtigen und bedächtigen Weise (S. 185), „die Aufhebung des Patronats der Kirche (der ja ein gewisses historisches Recht an der Volksschule nicht abzustreiten sei) kann eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist".

Noch unbestrittener ist das Verhältnis des Staates zur Erziehung. Das, was die bürgerliche Gemeinschaft von der Erziehung verlangt, war schon oben S. 38 festgestellt worden. Kann sich nun der Staat in Bezug auf die Bildung der politischen Gesinnung einerseits und der Berufsvorbereitung (Fertigkeit) andererseits ganz auf die Familienerziehung verlassen? Die Befähigung der Familien für eine solche Aufgabe ist verschieden. Die Geschichte des preußischen Adels zeigt, daß sie unter gewissen Vorbedingungen sehr wohl, sogar glänzend lösbar ist, bei Zuhilfenahme wissenschaftlich gebildeter Kräfte. Aber was für einen engen Kreis Bevorzugter oder besonders glücklich veranlagter Eltern möglich ist, gilt nicht für die Allgemeinheit. Für die Vorbereitung auf das Leben in der bürgerlichen Gemeinschaft ist, wie wir sahen, Vollständigkeit und Stetigkeit zu verlangen, außerdem ein Maß von Kenntnissen, über das die Familien bei dem jetzigen Stand der Bildung nicht verfügen oder das den Kindern mitzuteilen der größte Teil der Eltern bei den herrschenden Erwerbsverhältnissen nicht die Zeit finden würde. Es hat sich deshalb fast zu allen Zeiten der Staat des Erziehungswesens angenommen, und für die wissenschaftliche Pädagogik handelt es sich zunächst darum, seine Rechte an der Erziehung nach ethischen Prinzipien zu prüfen. Aristokratische Regierungen haben gewissermaßen einen negativen Anteil an der Erziehung genommen: denn sie gehen von dem Wunsche aus, daß die Regierung in den Händen jener bevorzugten kleinen Anzahl bleibe, und daß die Masse daran gehindert werde, zu Fähigkeiten zu gelangen, „die sie zum Herrschen tüchtig macht" (Päd. S. 187). Die Erziehung des aristokratischen Teiles der Bevölkerung wird sie umso sorgfältiger behandeln. Wenn die Regierung in dieser Weise hemmend auftritt gegen die Einwirkungen, die die gesamte jüngere Generation vorwärts bringen könnten, so vergeht sie sich „gegen die allgemeine menschliche Natur", welche bestrebt ist, sich höher zu entwickeln, „und das wird als etwas nicht ethisches niemand billigen können". Wenn umgekehrt der Staat von dem demokratischen Prinzipe der Gleichberechtigung Aller ausgeht, so kann er sich den Einrichtungen der Erziehung gegenüber verschieden verhalten. In England z. B. herrscht in dieser Beziehung „das Maximum des Vertrauens des Staates gegenüber der Erziehung", England hat fast gar keine vom Staate ausgehenden Schulen[1]). „Das rechtfertigt sich",

[1]) Neuerdings ist dies freilich durch das Gesetz über die board-schools anders geworden, und jedenfalls wird die gegenwärtig zur Verhandlung stehende education bill den Einfluß des Staates auf die Erziehung verstärken.

meint Schleiermacher S. 189.90, „weil in England der Gemeingeist durch alle Klassen so verbreitet ist, und weil die Schätzung der Lebensverhältnisse eine allgemeine ist, so daß jeder weiß, was die Jugend braucht, um im Leben eine den Anlagen gemäße Stellung einnehmen zu können. Dies wird dadurch erleichtert und eigentlich nur möglich, daß es ein mannigfaches verzweigtes und reges öffentliches Leben gibt, eine lebendige Zirkulation der Einsichten und Gesinnung. Bei recht regem öffentlichen Leben hat die Regierung wenig Veranlassung, sich in die Erziehung zu mischen; sie kann darauf bauen, daß es nie fehlen werde an tüchtigen Bürgern, die an der Leitung teilnehmen können, noch an dem Wohlstande des Volkes". Schleiermacher meint hier den Punkt gefunden zu haben, auf den es bei der Bestimmung des staatlichen Anteiles an der Erziehung vor allem ankomme: „Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben gibt, um so mehr wird die Regierung in bezug auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können" (Päd. S. 190). Unter welchen Umständen aber hat die Regierung die sittliche Pflicht, „sich in die Erziehung einzumischen in betreff der Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten?" (S. 191). Es ist nur der Mangel an richtiger Einsicht bei dem größeren Teil der erziehenden älteren Generation, die eine Unterstützung von Seiten des Staates notwendig macht und ihm ein Recht gibt, sich einzumischen. Es gibt also nach Schleiermacher nur ein vorübergehendes, nicht ein aus seinem Wesen herzuleitendes Recht des Staates auf die Schule. Der Staat soll nur im Notfall ergänzend auftreten, und es soll nicht ein staatliches Bevormundungssystem aufgestellt werden. Schleiermacher ist also nicht nur ein Anhänger der Freiheit der Kirche, sondern auch der Freiheit der Schule. „Die Erziehung kann", sagt er S. 193, „unter günstigen Umständen rein vom Volke selbst ausgehen: der Staat wird sich mit Sicherheit darauf verlassen können, daß jede Kommune sich um die Erziehung bekümmern und ihre Schulen erhalten werde." (Die Entwicklung hat hierin Schleiermacher Recht gegeben: in den großen städtischen Kommunen hat sich das Schulwesen bei uns reicher und blühender entfaltet als unter der Leitung des Staates auf dem platten Lande, obwohl dessen beste Absichten und sein Verdienst damit nicht bezweifelt werden sollen, aber er kann auf die Dauer des selbsttätigen Interesses der Gemeinden oder ihrer Vertreter an dem Erziehungswerke nicht entbehren, da sein Tätigkeitsgebiet zu umfangreich ist). Ähnlich wie in seinen Vorlesungen äußert sich Schleiermacher über den Anteil des Staates an der Erziehung in seiner Abhandlung für die Königlich preußische Akademie aus dem Jahre 1814 „über die Begriffe der verschiedenen Staatsformen und den Beruf des Staates zur Erziehung" und in seinen Vorlesungen über Politik, betitelt „die Lehre vom Staate", herausgegeben von Brandis 1845. Hier heißt es im zweiten Teile „von der Staatsverwaltung" S. 125: „die Familie ist vor dem Staat: der Staat muß die Lehre der Eltern zu den Kindern voraussetzen und hat also auch das Recht, die Übertragung der elterlichen

Kenntnisse zu erwarten", und S. 126: „das eigene Eintreten des Staates kann also nur bedingt sein dadurch, daß die Verarmung die Eltern an der Mitteilung dieser Kenntnisse hindert oder dadurch, daß er die Volksentwicklung auch bei der Erziehung anfangen und den Kindern Kenntnisse höherer Art beibringen will". So kann es kommen, daß der Staat in bezug auf die Volkserziehung mit der Kirche konkurriert, welche ebenfalls ein Interesse an dem Niveau der Volksbildung hat, und auch in bezug auf die höhere Erziehung, weil Staat und Kirche dafür Sorge tragen müssen, für die Leitung ihrer Geschäfte über einen wissenschaftlich gebildeten Nachwuchs verfügen zu können. Die Kirche hat dabei in unseren europäischen Staaten ein Prioritätsrecht. Wenn sie es heute nicht mehr wie früher geltend zu machen versteht, so liegt das nach Schleiermachers Meinung daran, „daß sie sich in ihrer Einheit nicht zu erhalten gewußt hat" (Politik S. 128), und daran, daß sie aus hier nicht näher zu erörternden Gründen „verarmt" ist (Politik S. 129). „Wenn wir dies alles zusammennehmen", schließt Schleiermacher den Abschnitt über das Schulwesen in der „Politik" S. 129, „so ergibt sich uns kein Bild von dem Zustand des Unterrichtswesens bei uns, vielmehr widerstreitet unseren Behauptungen dies, daß heute vom Zentrum des Staates aus Methode und Zielpunkte vorgeschrieben werden.[1] Dies ist aus zwei Gründen zu erklären: erstens daraus, daß er für die Bildung der zukünftigen Staatsdiener sorgen muß, zweitens daraus, daß er sich die wissenschaftliche Organisation ebenso angeeignet hat wie die kirchliche . . . das letztere kann seinen Grund nur darin haben, daß der Staat allein disponible Mittel besitzt". Der wünschenswerteste Zustand wäre für Schleiermacher der, daß sich der Staat „ohne Einmischung und Eifersucht der gehörigen Unterstützung" von der kirchlichen und wissenschaftlichen Gemeinschaft erfreute, „und nur lokalisierend das für seine eigenen Zwecke Nötige entweder selbst hinzufügte oder als Privatunternehmung sanktionierte[2] (Politik S. 129).

Diese höchst interessanten und anregenden Ausführungen über den Einfluß des Staates auf die Erziehung, den Schleiermacher mit einem bewundernswerten Scharfblick für die hier vorliegenden, noch heute nicht zur endgültigen Lösung gekommenen Probleme zu bestimmen sucht, schließt er S. 194 95 seiner Vorlesungen mit den schönen Worten: „Die Art,

---

[1] Hierbei hat Schleiermacher wohl mehr die Universitäten als die Mittelschulen und das Volksschulwesen im Auge. Auch urteilt er wohl hier etwas zu scharf, weil die Hoffnungen, die man in den Kreisen der Gebildeten bei der Gründung der Berliner Universität gehegt, sich z. T. nicht erfüllt, und die Grundsätze, die Schleiermacher in seinen „Gelegentlichen Gedanken" zur Geltung zu bringen gesucht, nicht volle Anerkennung gefunden hatten. Methode und Zielpunkte sind den Universitätslehrern vom Staate nicht vorgeschrieben.

[2] Ungefähr in der von Schleiermacher angedeuteten Richtung hat sich das englische und noch mehr das amerikanische Bildungswesen entwickelt. Ob aber zum Vorteil? Schon Schleiermacher sagt Politik S. 129: „Es wäre interessant, den deutschen, französischen und englischen Zustand vergleichend darzustellen".

wie der Staat sich um die Erziehung kümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, kann man als ein feines und zartes Barometer ansehen für seinen eigenen Zustand, sowohl in bezug auf das Verhältnis der Regierung zum Volk, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes".

Aber auch die gesellige Gemeinschaft ist nicht ganz ohne Einfluß auf die Gestaltung der Erziehung. Der gegenwärtige Zustand der höheren geistigen Geselligkeit scheint Schleiermacher vor allem dadurch charakterisiert, daß „eine Mannigfaltigkeit der Verhältnisse zwischen den einzelnen Gliedern der verschiedenen Staaten entsteht" (Päd. S. 199), daß der Verkehr von Volk zu Volk zunimmt. Wenn wir diesen Abschnitt der Pädagogik über das „Verhältnis des geselligen Lebens zur Erziehung" (S. 197—200) lesen, ist es uns fast, als habe Schleiermacher den ungeheueren Aufschwung, den der internationale Verkehr gerade von der Zeit nach seinem Tode (1834) mit der völligen Neugestaltung der Verkehrswege durch die Eisenbahnen nahm, vorausgeahnt. Der Verkehr der Einzelnen aus verschiedenen Völkern wird nun aber beschränkt durch die Differenz der Sprache, und die gesellige Gemeinschaft hat die Tendenz, diese Differenz durch die Kommunikation der Sprachen, d. h. durch Austausch und Erlernen fremder Sprachen, zu überbrücken. Und gerade „wir Deutschen", sagt Schleiermacher S. 199 200), „haben immer auf die aktive Kommunikation gehalten und sind Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden. Die Leichtigkeit, andere Sprachen zu erlernen, ist unser Eigentum. Es ist sogar bis zu dem Übermaß gekommen, daß wir fremde Elemente in unsere Sprache aufnehmen". Dieses Bedürfnis der geselligen Gemeinschaft nach der Kenntnis der fremden Umgangssprachen wird sich auch durch bestimmte Anforderungen im Schulwesen äußern. Doch ist Schleiermacher nicht dafür, daß den neueren Sprachen aus diesem Grunde Tür und Tor in den Schulen geöffnet werden solle. Er ist der Meinung, daß Alles, was vom geselligen Verkehr ausgehend, sich auf das Verhältnis des Einzelnen zum ganzen Völkerverbande bezieht, „in der Familie seinen Ort habe, weil die Familie diesen geselligen Verkehr bedinge", daß es also zunächst Aufgabe der Familien sei, durch Privatunterricht das fremdsprachliche Bedürfnis zu befriedigen. Dann werde die Erziehung „meist von selbst dem gegebenen Zustand folgen, vorangehen kann sie ihm nicht" (Päd. S. 200).

Am engsten scheint nun das Verhältnis der letzten der vier großen sittlichen Gemeinschaftskreise zur Erziehung zu sein, das der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Nach der Ethik Schleiermachers führt der sittliche Prozeß, soweit er auf das Erkennen und das Ermitteln der Wahrheit oder des bei allen identischen Wissens gerichtet ist, zu einer sittlichen Gemeinschaft derer, die dem Wahrheitsziele in gemeinsamem Austausch zustreben, zu der nationalen[1]) Gemeinschaft des Wissens.

[1]) Auch hier die Wirksamkeit des „Maßes".

Schleiermacher bezeichnet sie (Ethik Tw. S. 150) als die „Organisation der objektiven Seite des erkennenden Prozesses". Wie sich in der sittlichen Gemeinschaft ein Gegensatz der höheren und der niederen Individualitäten, der leitenden und der geleiteten herausstellt in der Scheidung der Regierenden von den Regierten, so auch in der wissenschaftlichen Gemeinschaft der zwischen Publikum und Gelehrten, doch ist hier der Gegensatz mehr ein „funktioneller als ein persönlicher": denn auch der wissenschaftlichste und stark produzierende Mensch wird, da er nicht alle Sphären des Wissens gleichmäßig umspannen kann, in vieler Beziehung zum „Publikum" gehören müssen. Und auch das gelehrte Publikum ist in der Gemeinschaft des Wissens nicht bloß passiv: ihm liegt die mehr materiale Produktion des Wissens ob, während die „ursprüngliche Tätigkeit der Gelehrten die formelle ist" (Ethik Tw. S. 154), d. h. die gestaltende, welche die Masse des Wissensstoffes nach „der Idee der Einheit und der Totalität des Wissens" zu „konstruieren" und zu gestalten strebt. Den Gelehrten fällt auch innerhalb ihrer sittlichen Gemeinschaft eine höchst wichtige, pädagogische Aufgabe zu, nämlich die „Erhaltung der Totalität des Nationalprozesses", d. h. die Sorge dafür, daß der Prozeß der Produktion des Wissens nicht durch den Eintritt einer ungenügend vorgebildeten jüngeren Generation in denselben eine Verlangsamung und Verzögerung erfährt. Dies ist „ihre pädagogische Wirksamkeit" . . . „Die Jugend ist die Indifferenz von Publikum und Gelehrten", insofern sich aus ihr sowohl Gelehrte als gebildete Laien entwickeln können. „Ihre gesamte Bildung vor dem Scheidepunkte (d. h. in Gelehrte und Publikum) und ihre Ausbildung als Publikum nach dem Scheidepunkte ist in dem System der Schulen" (Ethik Tw. S. 155). Man könnte hiernach der Ansicht sein, daß die ganze Organisation des Schulwesens eine Angelegenheit sei, die weder die Familie, noch den Staat, noch die Kirche prinzipiell etwas angehe, sondern allein hier am kompetentesten von der Gemeinschaft des Wissens, und in ihr wieder von den Gelehrten vorzunehmen sei. Aus solchen und ähnlichen Erwägungen heraus erklärt sich die Entstehung der „wissenschaftlichen Deputation Humboldts", der Schleiermacher angehörte. (Vgl. Ziegler, Gesch. d. Päd. 2. Aufl. S. 280ff.) Doch betrifft dies nur die spezifisch gelehrten Schulen[1], die sich mit Tradition der Wissenschaft beschäftigen: die Universitäten und die Akademien. Die Universitäten sind die Bildungsstätte für Gelehrte und Publikum zugleich vor ihrer Schulung, und für das Publikum allein nach der Schulung: denn nicht von allen höher Gebildeten kann man wissenschaftliche Produktion erwarten, und auch die später wissenschaftlich produzierenden müssen vor ihrem Eintritt in die Akademien den Kursus der Universität völlig durchlaufen haben. Das

[1] Die übrigen Schulen schließen sich enger an die Familie an, die ja überhaupt die allgemeine, auf alle vier geistigen Sphären gleichmäßig vorbereitende Erziehung zu leiten hätte, und werden in dem oben geschilderten, ethisch begrenzten Maße, von Staat und Kirche beeinflußt.

Wichtige an dieser Konstruktion des höheren Unterrichtswesens bei Schleiermacher ist, daß danach dem Staate kein prinzipieller Einfluß darauf gestattet ist. „Das wahre Bestehen der Wissenschaft, die lebendige, geistige Entwicklung", sagt Schleiermacher Päd. S. 204, „beruht darauf, daß die Regierung die Wissenschaft frei läßt, zwar Anstalten zur Tradition der Wissenschaft begründet und erhält, aber sich der Leitung, alles Einflusses auf die Methode, jedes parteiischen Anteils enthält". „Das ist eine schwere Aufgabe", fügt Schleiermacher hinzu. Für seine Zeit hatte sie Schleiermacher durch seine schon erwähnte Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne" nach seinen ethischen Grundsätzen zu lösen versucht, freilich war er mit seinen Vorschlägen leider nicht völlig durchgedrungen.

Es gibt auch eine besondere technische Disziplin, welche sich auf die Organisation der wissenschaftlichen Gemeinschaft beziehen soll, und die Schleiermacher die „Didaktik" nennt. Damit meint er eine wissenschaftliche Disziplin, die die Lehre von der gesamten geistigen Bildung zu behandeln hätte (man vergleiche Titel und Inhalt von Willmanns Schrift: „Didaktik als Bildungslehre"). „Sie verdient", sagt er Ethik Tw. S. 160, „in einem größeren Sinn und Stil behandelt und mit beständiger Beziehung auf die Volkseigentümlichkeit durch alle Formen der Mitteilung durchgeführt zu werden". Aus ihr würde auch die Methodik der Erziehungslehre Belehrung schöpfen können, und es ist schade, daß Schleiermacher die besonders engen Beziehungen, die zwischen der Pädagogik und der Didaktik in diesem umfassenden ethischen Sinn bestehen, nicht näher ausgeführt hat.

§ 15.

Nachdem Schleiermacher den Umfang der unterstützenden oder entwickelnden Tätigkeit der Erziehung zunächst im allgemeinen bestimmt unter Rücksichtnahme auf die Anforderungen der vier großen sittlichen Gemeinschaften und ihren Einfluß auf das Erziehungswesen umschrieben hat, soweit er als ein ethisch berechtigter gelten kann, gibt er auch noch eine nähere Bestimmung des Zieles der entwickelnden Erziehung und der erzieherischen Unterstützung in bezug auf Gesinnung und Fertigkeit.

In den Vorlesungen von 1813 14 und 1820 21 unterscheidet er zwischen einer extensiven und einer intensiven Entwicklung der geistigen Fähigkeit der jüngeren Generation. Die „extensive" Entwicklung bezieht sich auf die Fertigkeiten der „Rezeptivität", d. h. der mehr rezeptiven geistigen Funktionen. Man sieht also, wie Schleiermacher die in seinen psychologischen Vorlesungen ausgeführten und „wissenschaftlich" begründeten Anschauungen über das Seelenleben in der Pädagogik nach ihrer pädagogischen Seite hin anzuwenden und zu verwerten strebt, wie ein Zusammenhang zwischen Psychologie und Pädagogik bei ihm nicht nur theoretisch gefordert ist, sondern auch tatsächlich und praktisch besteht, freilich nur in beschränktem Maße, s. u. S. 53 ff. Die Unterstützung der

mehr rezeptiven Funktionen der Kindesseele hat zum Ziele die Erzeugung und Entstehung eines Weltbildes, einer „Weltanschauung." Alle auf die Seele ergangenen und von ihr rezipirten seelischen Eindrücke sollen sich zu einem „zusammenhängenden Ganzen" gestalten. „In der Weltanschauung eines jeden ist die Totalität aller Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins bis auf den höchsten Punkt gesteigert." Er betrachtet sie als ein „Resultat der spekulativen Naturwissenschaft und der wissenschaftlichen Betrachtung der Geschichte" (Päd. S. 201). Den Umfang und die Art, in der die Ergebnisse dieser Wissenschaft den Kindern nahezubringen sind, bestimmt der zweite „besondere" Teil der Erziehungslehre Schleiermachers, S. 234—582, 636—641, auf den wir hier, da er mit seiner Philosophie nicht in direktem Zusammenhange steht, nicht näher eingehen können.

Der extensiven Entwicklung der Weltanschauung steht gegenüber die intensive Entwicklung der Spontaneität, der Selbsttätigkeit bis zur Weltbildung, d. h. zur selbständigen Teilnahme an der fortwährenden eigentümlichen Gestaltung des Weltbildes durch den menschlichen Geist. „Zu dem letzten Resultat dieser Tätigkeit gehört notwendig, daß der Mensch mit seiner Tätigkeit in die Gesamttätigkeit eingreift." (Päd. S. 210). In der Art nun, wie der Einzelne in die Gesamttätigkeit eingreift und dabei seine Selbsttätigkeit offenbart, ist nach Schleiermachers Ansicht „die Gesinnung" bereits „mit gesetzt" (Päd. S. 210). Aus der Psychologie Schleiermachers werden wir ersehen (s. u. S. 74 ff.), wie er die Willenskraft und die ethische Freiheit des Menschen in der Möglichkeit sieht, „sich loszureißen von einer mehr vereinzelten Bestimmtheit und sich in Beziehung auf eine größere setzen zu können", daß er „den sittlichen Gehalt des Charakters" in der „Beziehung des Einzelwesens zu der Gesamtheit, der er angehört" (Psych. S. 527), d. h. in der Stärke des Gattungsbewußtseins sieht. Die Entstehung dieses Gattungsbewußtseins dachte er sich weniger voluntaristisch als intellektualistisch, durch die Entstehung von „leitenden Ideen" (Psychol. S. 326), die den Einzelnen beherrschen und zur Förderung des Gesamtwohles hinreißen. Ihre Entwicklung ist dadurch zu fördern, daß die heranwachsende Jugend schon vor ihrem Eintritt in das größere Gemeinschaftsleben in eine sittliche Gemeinschaft verpflanzt wird, in der die „Subsumption des eigenen Gefühls unter das Gemeingefühl" notwendig wird. Hierzu erscheint ihm die Familiengemeinschaft nicht ausreichend. In ihr sind die Kinder durchaus abhängig von der persönlichen Autorität der Eltern. Es ist aber zu wünschen, daß im Verlaufe der Erziehung ein allmähliches Abnehmen des Gehorsams gegen Autoritäten und ein allmähliches Zunehmen eigenen Handelns auf Grund des „Gemeingefühls" eintrete. „Solange nun die Erziehung nur innerhalb der Familie bleibt, kann dies in seinem ganzen Umfange nicht in Wirksamkeit treten; denn dort herrscht nur die persönliche Autorität, nicht aber das Gemeingefühl" (Päd. S. 220). Es ist daher ein besonderes „gemeinsames Leben für

die Jugend zu organisieren, in dem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann (Päd. S. 221). In dieser Zielbestimmung der Gesinnungsentwicklung, die zum Vorhandensein eines „Gemeingefühls" oder Gattungsbewußtseins unter der jungen Generation führen soll, zeigt sich uns die Notwendigkeit der Schulerziehung von einer ganz anderen Seite. Bisher hatten wir sie, in bezug auf die Entwicklung der Fertigkeit, nur als eine unumgängliche Ergänzung der manchmal zu dürftigen Familienerziehung kennen gelernt, jetzt erfährt sie noch eine prinzipielle Begründung nicht nach der Seite des Unterrichts, sondern nach der der sogenannten „Erziehung im engeren Sinne," der Gesinnungsbildung. Bei bloßer Familienerziehung würde die Gefahr der Vereinzelung des Individuums und mangelhafter Entwicklung der sozialen Besinnung entstehen.

Jede Schulklasse dagegen ist ein Gesellschaftsorganismus im Kleinen, dessen Gedeihen nur möglich ist durch den Verzicht auf individuelle Betätigungen, welche die Entwicklung des Ganzen stören würden. Die Disziplin hemmt zwar hie und da den einzelnen Begabten im raschen Fortschreiten, sie fördert aber die Entwicklung des Ganzen, erhält die geistige Gesamtlage bei allen Individuen auf gleicher Durchschnittshöhe und setzt den Einzelnen in eine geistige Gemeinschaft, der er gewachsen ist und in der er einen fortwährenden Gedankenaustausch auf dem Grunde gegenseitigen Verständnisses erlebt. Hierdurch entsteht das Gemeinschaftsgefühl, welches, im späteren Leben erhalten, den Einzelnen zur Arbeit für das Gesamtwohl antreibt.[1]

§ 16.

Im Vorstehenden haben wir die Grundzüge der positiven Seite der Erziehung darzulegen versucht, soweit sie sich aus ethischen Prinzipien ableiten lassen. Es erhebt sich nun die Frage: wie hat sich der Erzieher zu verhalten gegenüber dem Unvollkommenen, dem Bösen und Verkehrten, das sich, trotz alledem er bestrebt ist, die geistige Entwicklung des Zöglings auf allen Gebieten zu fördern, in dem Zögling selbst zu entfalten droht? Auch hier trifft Schleiermacher in seiner Pädagogik Entscheidungen, die sich nur aus seiner Ethik heraus genügend verstehen lassen. Schleiermacher will das Böse, das in einzelnen Zöglingen zu Tage tritt, nicht als zu ihrer „Eigentümlichkeit" gehörig betrachten. Die Eigentümlichkeit besteht, wie wir u. S. 72—74 sehen werden, (wenn man überhaupt diese geheimnisvolle und unendliche Mannigfaltigkeit in der Erscheinung des Menschlichen auf eine Formel zu bringen suchen will), zunächst in der eigenartigen Mischung der Anlage des Temperaments und des Talents. Freilich gibt es auch „Wertdifferenzen unter den einzelnen" (Psychol. S. 330—47) oder, wie es Schleiermacher (Päd. S. 693) ausdrückt, „Wesen niederer und Wesen höherer Art", d. h. solcher, die für die Gesellschaft geistig weniger oder mehr zu leisten vermögen: aber diese Verschiedenheiten sind nichts Böses, nicht etwas, dem die Erziehung „an sich entgegenwirken müßte" (Päd. S. 36). Das

[1] cfr. hiezu Ziegler, allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. S. 89 ff.

Böse und Unsittliche, das wir in einzelnen Menschen hervorbrechen sehen, ist nach Schleiermachers Ansicht zunächst nicht auf die Natur der Menschen zurückzuführen. Seine Ethik beschäftigt sich nur mit dem Wirken des Geistigen in der Welt und kennt nicht die Lehre von einem „radikal Bösen" im Menschen wie die Kantsche Moral. Auch in seiner Dogmatik ist Schleiermacher bestrebt, den alten Begriff von der Erbsünde als einer natürlichen Verderbtheit der Menschen zu überwinden. Er betrachtet die sündigen Erscheinungen unter den Menschen, die man als Erbsünde bezeichnen könnte, als eine Gesamtschuld der menschlichen Gesellschaft und nicht als eine Veränderung, die durch die erste Sünde mit der menschlichen Natur vorgegangen sei und sich nun physisch vererbe (Der christliche Glaube § 70—72). Die Gesamtleistung („Gesamttat" sagt er in der Glaubenslehre) der menschlichen Gesellschaft ist unvollkommen und ethisch noch vielfach minderwertig. Die Sünde ist nicht nur in dem Menschen selbst gegründet, sondern sie hat ihren Grund „außerhalb des eigenen Daseins". Alle Sünde ist „verursacht" durch die Unvollkommenheit der ganzen Gemeinschaft, in der sich der heranwachsende Mensch befindet, und wirkt zugleich „verursachend" zurück auf eben diese Gemeinschaft. (Glaubenslehre I, S. 372.) Es werden aus einer noch unvollkommenen Gesellschaft auch Einwirkungen auf die heranwachsende Generation ergehen, die „der Idee des Guten" zuwider sind, eine ethisch ganz „reine" Erziehung erscheint undenkbar. Gegenüber diesen „unreinen" Einwirkungen ist nun Schleiermacher weder für die „laxe" Maxime des Gewährenlassens, noch für die „pedantische" des Behütens. Wenn man einen Zögling vor allem Unvollkommenen, Unrichtigen und Unschönen bewahren wollte, dann müßte man ihn hermetisch gegen die Außenwelt abschließen, und dadurch würde das „frische, freie, lebendige, unmittelbare verloren gehen. Die jüngere Generation soll jedoch mit Stärke und Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben treten; sie könnte es aber, immer behütet, nimmermehr" (Päd. S. 107), sie würde auf diese Weise nicht im Kampfe erstarken.

Anders steht es mit dem Bösen, das sich im Innern des Zöglings „von selbst" entwickelt. Schleiermacher weist, wie gesagt, die Annahme, daß es „eigentümlich böse" Menschen gäbe, und die Annahme eines Radikal-Bösen im Menschenherzen zurück, aber andererseits gibt seine Ethik auch keine genügende Erklärung für das Unsittliche. In der Abhandlung über den „Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz" vergleicht er es einmal mit dem „Krankhaften" in der organischen Natur (W. W. Bd. II, S. 412). Es ist also eine Abweichung von dem normalen Entwicklungsprozeß, eine Hemmungserscheinung in der Entwicklung der sittlichen Kräfte. Schleiermacher weist darauf hin, daß in dem Leben der Natur gleichsam gewisse Prinzipien nacheinander in dem Leben der Erde sich wirksam erzeigen. Die Massen erscheinen zunächst geordnet nach dem chemischen Prinzip der Kristallisation. „Mit der Vegetation tritt gleichsam ein neues Prinzip, die spezifische Belebung, in das Leben der Erde. Die Abweichungen, Mißgeburten, Krankheiten auf diesem

Gebiete sind nicht in dem neuen Prinzip an und für sich gegründet, sondern in dem Mangel der Gewalt des neuen Prinzips üben den chemischen Prozeß und die mechanische Gestaltung" (ebenda S. 413). Etwas ähnliches tritt auch in der sittlichen Entwicklung des Menschen hervor. Neben der anfänglichen „Selbständigkeit der sinnlichen Funktionen" wirkt im Menschen mehr und mehr die Kraft eines Geistigen, es entwickelt sich das „Gottesbewußtsein", wie es in der Glaubenslehre bezeichnet wird. Der biblische Terminus für die Gesamtheit der sinnlichen Funktionen ist „Fleisch", und die Sünde daher auch zu denken als „Widerstreiten des Fleisches gegen den Geist" (Glaubenslehre I, S. 361). Dieser Widerstreit, d. h. eine Hemmung in dem normalen Verlaufe der Entwicklung des Gottesbewußtseins wird nun vor allem dadurch hervorgerufen, daß die „Fürsichtätigkeit des Fleisches" eher entwickelt ist als das Gottesbewußtsein, daß das Fleisch schon eine gewisse Stärke besitzt, wenn der Geist erst in schwachen Anfängen zu leben beginnt. Infolge dessen verläuft das dann einsetzende Wachstum des Geistes nicht als ein „allmähliches Kraftgewinnen über das Fleisch", sondern als eine „ungleichmäßige Entwicklung". Die Entwicklung des Geistes erfolgt „stoßweise" durch von einander entfernte Augenblicke ausgezeichneter Erleuchtung und Belebung, und der Geist vermag seinen Anspruch gegenüber der wechselnden Vielheit der Erscheinungen nicht immer siegreich zu behaupten. Danach steht der Mensch der Sünde gegenüber nicht völlig frei da, aber er kann doch die Entwicklung des Geistigen in sich unterstützen und fördern, und von Schuld ist ihm dann zuzumessen, wenn er dabei etwas unterläßt oder verabsäumt. So hat also die Pädagogik mit der Tatsache der Sünde zu rechnen, wenn sie auch von der Ethik ebensowenig völlig erklärt werden kann wie von der Dogmatik[1]). (In dieser bleibt auch der unlösliche Widerspruch zwischen der Behauptung, daß die Sünde einerseits von Gott vorhergewußt ist und der, daß sie doch nicht von ihm gewollt sei.) Wegen des Sündigen in der menschlichen Gesellschaft und im Einzelindividuum kann also die Erziehung nicht bloß Unterstützung der sich Entwickelnden, sondern sie muß auch Gegenwirkung sein. Welches sind nun die ethisch zulässigen, die „reinen Mittel" der Gegenwirkung? Schleiermacher unterscheidet eine Gegenwirkung in bezug auf die Gesinnung, die einzelnen Willensakte und die Fertigkeit. Was kann die Erziehung gegenüber einer unvollkommenen Gesinnung tun? „Sie vermag nicht einen unvollkommenen Willen in einen vollkommenen zu verwandeln." (Päd. S. 134.) Hier tritt der Determinismus Schleiermachers, den wir bei seinen psychologischen Anschauungen über die menschliche Freiheit berühren werden, zutage. Der Mensch vermag nur die in ihm angelegten Fähigkeiten durch seinen Willen zu entwickeln und zu nützen, aber umzuändern vermag er sie nicht.

[1]) In der Päd. sagt er S. 137: „ob das Böse etwas Positives, Reales oder etwas Negatives sei, ist unentschieden". Aber die Erziehung hat doch nach einer „vorläufigen Feststellung" zweierlei ins Auge zu fassen, „das, was von außen her gewirkt wird und das, was von innen heraus sich entwickelt". (Päd. S. 103.)

Er kann nicht „die Gesamtheit seiner geistigen Kraft erhöhen". „Wenn man einem Menschen mit schlechter Gesinnung das Gegenteil, die richtige Gesinnung, beibringen und diese allmählich verstärken könnte, so wäre das keine Gegenwirkung, sondern unterstützende pädagogische Tätigkeit, es wäre Mitteilung des Sinnes für das Gute, des sittlichen Gefühls, der Freude am Guten, des Gemeingeistes". (Päd. S. 137.)

Anders steht es mit der Gegenwirkung gegen einzelne unsittliche Willensakte. Hier ist eine Gegenwirkung unbedingt möglich in Rücksicht auf die Gemeinschaft, der der Zögling, in dem sie auftreten, angehört, und um zu vermeiden, daß diese einzelnen Willensakte zur Gewöhnung, zur habituellen schlechten Gesinnung auswachsen. Das einzige „rein pädagogische" Mittel dagegen scheint ihm „die Mißbilligung", die Erweckung der Scham in dem Zögling. Bloße äußere Gewalt, körperliche Züchtigung vermag wohl die Ausführung der einzelnen Willensakte zu hemmen, sie trifft aber nicht den inneren Entstehungsgrund des unsittlichen Willensaktes. Vielmehr entsteht bei Anwendung äußerer Strafmittel die Gefahr, daß die Zöglinge in einen „sinnlichen Calculus" geraten, das Angenehme und Unangenehme gegen einander abwägen und schließlich das Böse nur aus Sinnlichkeit, aus Furcht vor dem Unangenehmen der Strafe, nicht aus innerem Triebe unterlassen. Die „sittliche Dignität" der Strafen ist für Schleiermacher gering. (Päd. S. 142.) „Die eigentlichen Strafen müssen abnehmen: denn sie liegen ursprünglich nicht auf dem Boden der Erziehung (weil sie „sinnliche" und nicht „reine" ethische Mittel sind), sie sind nur geduldet und haben ihr Fundament im gemeinsamen Leben" d. h. das Nichtstrafen würde die Gemeinschaft schädigen, in der der zu Strafende sich befindet. Ähnlich wie in der Pädagogik äußert sich Schleiermacher auch in der Politik über die Strafen im Staat, im öffentlichen Leben. Auch hier ist er nicht Anhänger der sogenannten „Präventivtheorie", welche meint, die Strafen besserten den von ihnen Betroffenen[1]) und verhüteten weitere Verstöße, sondern man könnte ihn als Vertreter der „absoluten Strafrechtstheorie" bezeichnen, welche straft, quia peccatum est, weil die Gemeinschaft zur Wahrung ihrer Ordnung und sittlichen Autorität Verstöße gegen ihre Gesetze nicht dulden darf.

Wenn nun so die Hauptsätze der Schleiermacherschen Pädagogik ihre wissenschaftliche Begründung vornehmlich durch ethische Voraussetzungen erhalten, so lassen sie sich doch auch mit seiner Psychologie in Beziehung setzen, wie wir bereits mehrfach angedeutet haben, und wir haben nun die Frage zu behandeln, inwieweit die pädagogischen Vorlesungen Schleiermachers auf diese Zusammenhänge eingehen oder hindeuten.

[1]) Politik S. 145 Anm.: „Andre sagen, daß die Strafen die sittliche Tendenz haben, die Menschen zu bessern. Das haben wir schon durch unsere ganze Darstellung verneint, daß das Gebiet der Gesinnung dem Staat anheimfalle. Auch ist die Strafe gar nicht das Mittel, dem Verbrechen zu steuern, indem sie nur als Übel die Furcht erzeugt vor der Wiederholung des Übels, aber nicht die sittliche Kraft erhöht.

III. Kapitel.

Die physischen Voraussetzungen der Erziehung.

§ 17.

Erst im Sommersemester 1818, in einer Zeit, die von einer starken, von Schelling ausgehenden naturphilosophischen Strömung erfüllt war, ist Schleiermacher dazu gekommen, seine psychologischen Anschauungen seinen Zuhörern in einem Kolleg über Psychologie vorzutragen, Vorlesungen, die er dann nochmals im Sommer 1822, 1830 und kurz vor seinem Tode, im Wintersemester 1833/34 gehalten hat. Nach dem Urteil L. Georges, ihres Herausgebers, sind gerade diese psychologischen Vorlesungen Schleiermachers geeignet, „das hellste Licht über Schleiermachers wissenschaftliche Grundanschauungen zu verbreiten", (Psych. S. XII) und sie sind uns daher auch für das Verständnis seiner Pädagogik von großem Wert. Diese Psychologie, in der Ausgabe Georges erschienen im Jahre 1861, hat leider dem Herausgeber seiner Pädagogik im Jahre 1849 noch nicht vorgelegen: während Platz Hinweise auf die Ethik, Dialektik und Politik in seiner Pädagogik gibt, fehlen sie daher für die Psychologie vollständig, und wir wagen hiermit zum ersten Male einen Versuch ihrer Herstellung. Dabei werden wir erkennen, daß zwischen der Pädagogik und der Psychologie Schleiermachers die engsten Beziehungen bestehen, daß seine Pädagogik bereits vor Herbart, Beneke u. a. „psychologisch fundiert" war. Freilich müssen wir hier von vornherein einem Mißverständnisse vorbeugen. Diese „psychologische Fundierung" der Pädagogik bei Schleiermacher ist eine ganz andere, als sie heute, nach der gewaltigen Weiterentwicklung der exakten psychologischen Forschung, seit Fechner und Wundt, von den neueren Pädagogen gefordert wird. Schleiermachers Psychologie ist keine exakte, empirische, sondern eine „spekulative". Sie ist gewissermaßen ein letzter Ausläufer der durch den Kritizismus Kants im Grunde vernichteten „rationalen Psychologie". Freilich weist es Schleiermacher weit von sich, eine solche geben zu wollen, und als der feine Kenner des Seelenlebens (besonders des religiösen) hat er denn auch in seinen Vorlesungen eine Fülle der feinsten psychologischen Beobachtungen hineingearbeitet (allerdings sogenannter „innerer", introspektiver, keiner empirischen nach der exakten naturwissenschaftlichen Wundtschen Methode).

Da die Ethik Schleiermachers „die geistigen Funktionen der Menschen

in ihrer Gesamtheit betrachten und auf deren Resultate in ihrer Organisation eingehen und den ganzen Zusammenhang dessen, was aus den geistigen Tätigkeiten hervorgehen soll, als etwas notwendig in der menschlichen Vernunft Postuliertes ansehen und dabei von dem einzelnen Leben abstrahieren will" (Psych. S. 38), so muß sie den Begriff des Menschen als bekannt voraussetzen. In dem Begriffe des Menschen findet sich der höchste Gegensatz des Idealen und Realen in der Weise wieder, daß man sich in dem Seelischen das Geistige als dominierend über das „Somatische" und in dem Leiblichen das Somatische als das Geistige mit verursachend vorzustellen hat. So sind also nach Schleiermachers, aus dem höchsten Prinzip seiner Philosophie abgeleiteten Vorstellung vom Wesen des Menschen die seelischen Funktionen nicht ohne die leiblichen, aber nicht in materialistischer Weise von denselben abhängig, sondern zum Teil über sie herrschend gedacht. Den Menschen in seiner geistleiblichen Gesamtheit hat die Anthropologie zu behandeln, welche in die Lehre vom Seelischen oder die Psychologie und in die Lehre vom Leiblichen oder in die Physiologie des Menschen zerfällt (Psych. S. 23 24). Diese Anthropologie soll gewissermaßen die Verbindung zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften herstellen, „gleichsam den Kreis zwischen beiden schließen" (Ethik. Tw. S. 25).

Was für die Ethik, die die geistigen Funktionen in ihrer Gesamtheit zum Gegenstand hat, gilt natürlich auch für die Pädagogik, die die geistigen Funktionen nur so weit, als sie erzieherische sind, betrachtet. So sagt Schleiermacher (Päd. S. 22): „Wollen wir über die wichtige Frage der Allmacht oder der Beschränktheit der Erziehung" (d. h. im letzten Grunde über den Wert oder Unwert einer besonderen, erzieherischen Tätigkeit überhaupt) „aus rückwärts liegenden Gründen entscheiden, so würden wir in das psychologische und physiologische Gebiet kommen. So wie wir oben die Ethik voraussetzen mußten, so hier die Anthropologie, insofern in dieser die physischen Voraussetzungen bestimmt sein müssen. Bei dieser möchten wir uns aber wohl noch übler befinden als bei der Ethik (d. h. insofern hier noch viel weniger eine allgemein anerkannte Anthropologie existiert, aus der man „Lemmata" entnehmen könnte; vgl. S. 16). Die Frage, die anthropologisch so zu stellen ist, ob beim Lebensanfang alle Menschen in bezug auf ihre Entwicklung völlig gleich seien oder ob der einzelne immer eine Bestimmtheit mitbringe, — diese zu entscheiden ist noch nicht gelungen . . . Und dennoch müssen wir hierüber etwas festsetzen, wenn nicht das ganze Gebiet unbestimmt bleiben soll". Wir wollen nun sehen, ob die „Festsetzungen", die Schleiermacher schließlich bezüglich dieser Frage in allgemeiner und abgekürzter Weise in seinen pädagogischen Vorlesungen trifft, „indem er sich in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen begibt" (Päd. S. 16), ob die sogenannten „physischen Voraussetzungen" seiner Pädagogik mit seiner Anthropologie, soweit er sie wissenschaftlich behandelt hat, d. h. mit seiner Psychologie im Zusammenhange stehen.

Gegenüber den beiden Extremen der Psychologie, dem psychologischen Materialismus, der alles Seelische als Zustände der Materie zu begreifen sucht, und dem Spiritualismus, für den es wiederum zu schwer ist, den Zusammenhang zwischen den eigentlich geistigen Tätigkeiten und den materiellen Zuständen in überzeugender Weise nachzuweisen, und ihren oft willkürlichen Annahmen, geht Schleiermacher, wie in der Dialektik, so auch in seiner Psychologie von den Tatsachen des Selbstbewußtseins aus. Von der Selbstbeobachtung aus, deren Reichtum er der Mitwelt am unmittelbarsten in seinen „Reden über die Religion" und seinen „Monologen" geoffenbart hatte, und von der aus sich ihm das Geheimnis der religiösen und sittlichen Individualität erschlossen hatte, sucht er dann auch das Seelische und Geistige im Menschen überhaupt in seiner Identität zu erkennen. „Es gibt keine sichere Rettung aus diesem Labyrinthe" (d. h. dem Labyrinthe der willkürlichen Annahme eines psychologischen Materialismus und Spiritualismus), sagt er Psych. S. 11 –14, „als daß man sich immer an dem Ich orientiert und keine Formel gelten läßt, die sich nicht daran anschließt. Dies setzt voraus die ursprüngliche Einheit von Leib und Seele und die ebenso ursprüngliche Einheit von allem dem, was wir in der Seele selbst unterscheiden können".

§ 18.

Ausgehend von seinem höchsten „positiven" Gegensatze, d. h. von dem unauflöslichen Ineinander des Realen und des Idealen, faßt nun Schleiermacher das Ich „als nichts anderes als eine Erscheinung des Geistes unter der Form des Einzellebens und in der Verbindung mit einer bestimmten Organisation" (Psych. S. 39) auf, die nachzuweisen Sache der Psychologie ist.

Das Ich ist nach Schleiermacher nicht die erste Erscheinung des Geistigen im Realen, in der Materie.[1]) Das erste geistige Prinzip, das wir in der „Masse" des Realen wirksam sehen, und das in das Leben der Erde eintritt, ist die Vegetation,[2]) die spezifische „Belebung" (a. a. O. S. 413). Mit der Animalisation, der spezifischen „Beseelung" tritt abermals ein neues höheres Prinzip auf, der Begriff des tierischen Lebens, bis schließlich mit der geheimnisvollen, noch von keiner Naturwissenschaft erklärten Entstehung des intellektuellen Prozesses das höchste, „wenn wir auch nicht zu behaupten brauchen, das letzte" (S. 414) geistige Prinzip in das Leben der Erde hineintritt, welches jedoch nicht in einer Mannigfaltigkeit von Gattungen und Arten (wie die Pflanzen und Tiere, von

[1]) Zu vergleichen hierzu besonders die Abhandlung Schleiermachers „über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetzen". Philos. Werke Band II, S. 397 ff.

[2]) Die Kristallisation, die ja auch nur begriffen werden kann als eine Entstehung der Gestaltung aus der Bewegung, will Schleiermacher, da sie im Grunde nur „eine abstrakte Formel" ist, nicht als erstes Prinzip des Geistigen in der Natur gelten lassen. Seite 412.

denen es nur verschiedene Gattungen und Arten und von diesen einzelne „Exemplare" gibt, sondern nur in einer, der menschlichen Gattung, und in einer Mannigfaltigkeit von Einzelwesen, Individuen, erscheint. Während es also die Botanik und die Zoologie, die Lehre von dem Geistigen in der Natur als Vegetation und Animalisation, mit Gattungen und Arten, hat es die Psychologie, die Lehre vom Geistigen in der Natur als „Begeistung" nur mit einer Gattung, der Indentität des Psychischen im Menschen, und mit einzelnen Individualitäten zu tun, die in der Pflanzen- und Tierwelt fehlen. So spielt die Lehre von der Individualität in der Schleiermacherschen Psychologie eine grundlegende, das Charakteristische des Menschlichen gegenüber den niederen Lebensformen ausmachende Rolle. Die Individualität beruht nicht nur in der Vereinzelung der Materie,[1] sie ist nicht nur durch den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen zu begreifen, ihre Wurzel liegt in der höheren Geistigkeit der Materie. So hat Schleiermacher das principium individuationis, von dem er in seinen Jugendjahren in der „kurzen Darstellung des spinozistischen Systems" IV, 1 Seite 238 ff. ausrief:[2] „Die große Frage bleibt zu erörtern: „weß Ursprungs ist die Idee von einem Individuo und worauf beruht sie?", in seinen späteren reiferen Jahren und bei der systematischen Entwicklung seiner Weltanschauung dahin zu lösen versucht, daß er den Ursprung der Individualität nach der Richtung des Geistigen hin, nicht in der Vereinzelung des materiellen Seins suchte. Von welcher Wichtigkeit dies für die Grundforderungen seiner Pädagogik war, werden wir unten erkennen.

Mit diesem Merkmale der menschlichen Seele als einer „Erscheinung des Geistigen" verknüpft sich aber das weitere, daß die Seele als ein Organismus, als eine lebendige Einheit von Natürlichem und Geistigem zu betrachten ist. Das Wesen des Organischen, des organischen Lebens oder „des Lebens" schlechthin ist aber dies, daß das Organische nicht allein auf mechanische Weise zu bewegen sei, sondern daß es ein eigenes Prinzip der Bewegung in sich selbst hat (Psych. S. 30). Im Leben der Seele nun, mit dem allein wir es hier zu tun haben, ist das Bewußtsein „der Zentralpunkt, die Art und Weise des Geistes zu sein in der Einheit mit der Organisation" (Psych. S. 35). Das menschliche Bewußtsein wird also von der Psychologie Schleiermachers — und das ist wiederum für seine Pädagogik überaus bedeutsam — vorgestellt als ein „sein eigenes Prinzip der Bewegung und der Entwicklung in sich selbst habendes", als ein werdendes, sich entwickelndes. „Die Continuität des Ichsetzens (d. h. des erwachten Bewußtseins) ist ein werdendes." Die

[1] Wie im Grunde der Monadologie des Leibniz.

[2] Dilthey sagt über die Abfassungszeit desselben in seinem Leben Schleiermachers I, Denkmale S. 65: „So schwankend hier die Anhaltspunkte sind, so ist doch jedenfalls die Stellung der Aufsätze zwischen den bisher behandelten Schriften und seiner 1796 beginnenden neuen Entwicklungsepoche zu Berlin hinreichend begründet", d. h. sie fallen in die Jahre 1793/96.

für uns von hier aus sich ergebende Frage ist die: Wie kann die Erziehung auf dieses Werden des Bewußtseins Einfluß gewinnen? Das Bewußtsein, dieses „Sein des Geistes im Menschen", besteht nur im Zusammenhang mit dem Natürlichen, mit der geistleiblichen Organisation des Menschen, es ist nicht ohne organische Tätigkeit, und es fragt sich, „wie genau das Band zwischen beiden", der selbständigen rein von innen herausfließenden Tätigkeit des Bewußtseins und seiner „organischen", d. h. durch die Sinne mit dem äußeren natürlichen Sinn verbundenen Tätigkeit ist[1]) und „ob das Bewußtsein der organischen Tätigkeit notwendig folgen müsse" (Psych. S. 43). Hier ist nun ein neuer wichtiger Gegensatz, der sich mit dem bereits gefundenen der intellektuellen und organischen Funktion kreuzt. Wir dürfen uns nämlich die organische Funktion, die Sinnestätigkeit, nicht als durchaus von der Außenwelt abhängig vorstellen. Auch in ihr ist der innere Faktor, das Prinzip des seelisch lebendigen wirksam, jedoch als Rezeptivität oder Empfänglichkeit, während er in der intellektuellen Funktion als Spontaneität oder Selbsttätigkeit reiner heraustritt. „In diesem stetigen Gegensatz von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit . . . ist der ganze zeitliche Verlauf des Lebens begriffen" (Psych. S. 43). Darnach gestaltet sich also die Entwicklung des Bewußtseins nur im Zusammenhange des lebendigen Subjekts mit der Außenwelt. Zu dieser Außenwelt gehört aber auch die Gemeinschaft mit anderen Menschen, beim Wachsen und Werden eines menschlichen Bewußtseins ist stets die Einwirkung „schon entwickelten Bewußtseins" vorauszusehen, und „wir können nur annehmen, daß sich in dem Einzelnen der zeitliche Verlauf des Bewußtseins entwickelt im Zusammenhange mit anderen, in denen es schon entwickelt ist" (Psych. S. 44). Die Möglichkeit einer solchen Belebung des Bewußtseins durch die Gemeinschaft mit anderen ist aber nur denkbar bei einer gewissen durchgehenden Gleichheit der geistigen Struktur der ganzen Menschheit, „bei einer Identität aller in Beziehung auf alles, was zu diesem Entwicklungsprozesse gehört. Diese Identität ist nun ihrem Wesen nach das, was wir durch den Ausdruck Gattung oder Natur bezeichnen" (S. 45). „Ohne diese Identität würde nicht zu begreifen sein, wie sich an dem einen Bewußtsein das andere entzünden könnte" (ebenda). Damit erscheint also die menschliche Natur, das bei Allen Identische in der geistigen Konstitution als die Basis alles erzieherischen Einwirkens, und Schleiermacher stimmt in seiner Pädagogik mit dieser Voraussetzung seiner Psychologie überein, wenn er Päd. S. 593 als den einen der Hauptgesichtspunkte der Pädagogik das „Ausbilden der Natur" bezeichnet. Als das Gemeinsame, das den Zöglingen von Natur gegeben ist und das in ihnen gefördert werden soll, nennt er da besonders die Nationalität, welche ein jeder „in seinen

[1]) Es tauchen hier die bereits in der Dialektik sich ergebenden beiden Funktionen des Denkens, die intellektuelle und organische Funktion, in psychologischer Beleuchtung wieder auf.

körperlichen Konstitutionen" in sich trage, und die ist nur die äußere Seite der auch gleichgearteten psychischen Konstitution (Päd. S. 592), und die Religion nicht nur in ihrer allgemeinen Form, sondern auch in der spezielleren der Volksgemeinschaft (so werde in unseren Kindern nie das Heidentum oder irgend eine Mythologie religiös lebendig werden). „In all diesem ist der Mensch ursprünglich nur universell", und es ist die Aufgabe der Erziehung, diese Natur zu „individualisieren" (Päd. S. 592—93).

Damit haben wir sogleich den Hinweis auf die andere, die dem Identischen entgegengesetzten Seite der menschlichen Psyche. Die seelische Natur des Menschen in ihrer vorwaltenden Identität legt Schleiermacher in dem ersten elementarischen Teile seiner Psychologie (S. 60—286) dar, indem er die Elemente der psychischen Tätigkeiten, die ja eine unlösliche Einheit im Bewußtsein bilden, zu eruieren und in ihrem Verhältnis zur Totalität des Bewußtseins zu erkennen sucht, um dann im zweiten konstruktiven Teil (S. 287—405) zu zeigen, wie diese Elemente auf verschiedene Art zusammen sein können: 1. um ein einzelnes Leben, eine persönliche Individualität, 2. um verschiedene Massen, Massen- und Volkscharaktere zu konstituieren.

§ 19.

In dem „elementarischen Teil" seiner Psychologie erklärt sich Schleiermacher gegen die herkömmliche Einteilung des seelischen Lebens in einzelne „Vermögen", wie Vernunft, Verstand, Gefühl und Wille, weil bei dieser Einteilung zu wenig hervortrete, daß alle psychischen Tätigkeiten unter einander in unauflöslichem Zusammenhang stehen, daß sie alle in einem und demselben Selbstbewußtsein vor sich gehen. Es gibt kein Wollen ohne Denken und Fühlen, und umgekehrt kein Fühlen, das ganz ohne Denken und Wollen wäre. Schleiermacher kommt nicht zu einer Verwerfung dieser alten psychologischen Trichotomie, aber er will diese drei, allerdings von einander verschiedenen, seelischen Prozesse nicht als gesonderte Vermögen, sondern nur als verschiedene Äußerungen einer und derselben seelischen Grundfunktion, der lebendigen Selbsttätigkeit des Bewußtseins auffassen. Er meint deshalb, es sei schon richtiger, wenn man nicht vom Gefühl, Verstand, Willen, sonden von „fühlen", „denken", „wollen" rede, weil in der Verbalform wenigstens das Merkmal des „Tuns", des Lebens in der Tätigkeit notwendig mitgesetzt sei. Eine Folge dieser psychologischen These ist es denn auch, daß die Pädagogik Schleiermachers die Erziehung nicht in der herkömmlichen Weise nach der Ausbildung des Denk- und des Willensvermögens in Unterricht und Erziehung im engeren Sinne einteilt, sondern das erzieherische Einwirken in der Hauptsache als „Unterstützung der Selbsttätigkeit" auffaßt. Nicht erst die Herbart-Stoy-Ziller'sche Schule fordert also „erziehenden Unterricht", schon Schleiermacher kann sich keinen Unterricht ohne Willensbildung und keine Veredlung der Gesinnung ohne Erweiterung des geistigen Horizontes

der Zöglinge denken. So sehen wir auch hier, daß Psychologie und Pädagogik Schleiermachers weniger in einem ausgesprochenen, als in einem inneren Zusammenhang stehen. Schleiermacher will uns also den Prozeß des seelischen Lebens nicht dadurch klar machen, daß er die bekannten charakteristisch hervortretenden Äußerungen der Psyche in ihrer Verschiedenheit, wie getrennte, selbständige „substantiierte Vermögen" (Psych. S. 61), sondern in ihrem untrennbaren, funktionellen Zusammensein und in ihrem Verhältnis zu einander betrachtet. Deshalb zeigt er uns zunächst ihre gemeinsame seelische Grundlage, diejenigen seelischen Momente, die in ihnen stets vertreten sind, wenn auch in verschiedenem Grade. Dazu bedient er sich wieder seiner dialektisch und metaphysisch erhärteten Grundbegriffe, seiner fließenden Gegensatzpaare. Dem großen Gegensatze von Natur und Geist entspricht auf seelischem Gebiete der von organischen und intellektuellen, d. h. von natürlich, leiblich (also durch die Organe der Sinne) bedingten und „rein" geistigen Tätigkeiten (also nicht sinnlich veranlaßten, sondern nur das sinnlich-erfahrungsmäßig Erworbene begrifflich ordnenden Tätigkeiten) (Psych. S. 61). Wenn wir aber diese Sinnes- und die Denktätigkeiten in der Einheit des Subjekts betrachten, so dürfen wir einen anderen Gegensatz nicht außer acht lassen: nämlich den, daß das Subjekt nicht ohne das Objekt, der Einzelne nicht ohne die Gesamtheit des außer ihm Gesetzten besteht. Alle Tätigkeit des Einzelbewußtseins ist also auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, daß es unter einer fortgesetzten Einwirkung der Außenwelt steht und in einer selbsttätigen fortgesetzten Gegenwirkung gegen diese Einwirkung begriffen ist. Das ist der zweite psychologische Gegensatz, der Gegensatz der ausströmenden (spontanen) und der aufnehmenden (rezeptiven) Tätigkeiten der Seele.[1]) Man muß sich nun hüten, etwa rezeptiv und organisch und spontan und intellektuell gleichzusetzen. Allerdings wiegt in der intellektuellen Funktion das Spontane vor und in der organischen das rezeptive Verhalten, aber keine erschöpfende Sinnestätigkeit käme zu Stande, wenn sich das Subjekt nicht spontan verhielte und der Einwirkung der Außenwelt eine selbsttätige Gegenwirkung entgegenbrächte.[2])

So kommt also nach Schleiermachers Ansicht der eine Teil der organischen und intellektuellen Funktionen nur unter der Einwirkung der Außenwelt auf das Bewußtsein zustande: es sind dies die „aufnehmenden oder rezeptiven Tätigkeiten", die er Psychol. S. 75—216 behandelt und den „ausströmenden oder spontanen Tätigkeiten" S. 216—286 gegenüberstellt. Sie sind natürlich die pädagogisch ungleich wichtigeren, da ja alle Erziehung zunächst mit unter diese „Einwirkung der Außenwelt" auf das Bewußtsein fällt und als solche zu betrachten ist, während

[1] Er steht mit dem Gegensatze des Individuellen und des Universellen in der Dialektik im Zusammenhang.

[2]) Als ein solches spontanes Moment in der Sinnestätigkeit oder der organischen Funktion erscheint bei Schleiermacher die Aufmerksamkeit, das Interesse vergl. später seine Lehre vom Gedächtnis S. 54 ff..

ihr Ziel in der Unterstützung und Stärkung der rezeptiven und spontanen Tätigkeiten zugleich besteht.

Die Sinnestätigkeiten, bei denen Schleiermacher in der seinerzeit üblichen Weise fünf spezielle Sinne (2 höhere: Gesicht und Gehör, 3 niedere: Geschmack, Geruch und Tastsinn) und einen „allgemeinen" Hautsinn unterscheidet, bewirken in uns eine Vorstellung von dem Zustande der Dinge außer uns, d. h. Wahrnehmungen, und zweitens eine Affektion, einen neuen Zustand in uns, d. h. Empfindungen und Gefühle. Den Anfang dieser Einwirkungen zu beschreiben und aus dem Organismus der Sinne zu erklären, ist eine der Physiologie zufallende Aufgabe. So hängen z. B. die niedrigsten Sinne, Geruch und Geschmack nach seinen Anschauungen mit „chemischen und elektrischen Prozessen" zusammen (Psych. S. 79). Bei der sich vollziehenden Kombination der Sinnestätigkeiten ergibt sich der Unterschied zwischen leitenden und folgenden Sinnen (Psych. S. 81). Gesichtssinn und Tastsinn sind die leitenden, die anderen die folgenden: denn es ist eine bekannte Beobachtung, daß die Kinder nach dem, was sie sehen, greifen, und daß sich erst durch die „Verbindung beider Sinne das weitere Verfahren entwickelt" (ebenda). Schleiermacher nimmt diese Einteilung der Sinne in seine Pädagogik hinüber und gibt (S. 286 ff.) einige wertvolle Bemerkungen über die „Entwicklung der Sinne" im frühesten Kindesalter, die mit seiner Psychologie durchaus im Einklang stehen. Er hält es für eine pädagogische „Trägheit" (S. 290), wenn man der Entwicklung der Sinne nicht zu Hilfe kommen wollte: außerdem sei es ein „Gebot der Liebe", daß man andere bei ihren ersten ungeschickten Versuchen soviel als möglich unterstütze. Wir sehen also, die uns zunächst so abstrakt und trocken anmutende Schleiermacher'sche Pädagogik zieht mit seinem psychologischem Blick auch das Einfachste und Natürlichste in ihren Bereich und weiß dessen großen Wert gerade für die Erziehung richtig einzuschätzen. Aber dann betont Schleiermacher auch noch die „artistische Seite" dieser Sache. Schleiermachers Ästhetik (herausgegeben von Lommatzsch) schätzt nämlich ganz im Gegensatze zu der rein intellektualistischen Hegelschen Ästhetik den Wert der Sinnlichkeit im Wesen der Kunst in überraschender und genialer Weise[1]) aufs richtigste ein. Von den Sinnestätigkeiten, sagt er Päd. S. 291, „hängt das (künstlerische) Talent ab", und es kann hier keine andere pädagogische Tätigkeit geben als die Beobachtung, um nichts beim Kinde zu versäumen, und die Vorsicht, die Entwicklung so zu leiten, daß diese Beobachtung auch gemacht werden kann (S. 292).

Die menschliche Sinnestätigkeit beginnt mit einem Zustand, den Schleiermacher als „Indifferenz von Rezeptivität und Spontaneität" be-

[1]) Man vergleiche auch das feine Verständnis, das Schleiermacher nicht nur für die Kunst der Romantik in seinen bekannten „Briefe über Schlegels Lucinde" W. W. S. 123 ff., sondern auch den Werken des Klassizismus entgegenbringt. Die zahlreichen hieher gehörigen Bemerkungen besonders über Goethe in seinem Briefwechsel!

zeichnet, während später bei den Sinnestätigkeiten eine Differenz zwischen Rezeptivität und Spontaneität zu konstatieren ist, indem hier das „Aufnehmen" dominiert, d. h. das rezeptive „Geöffnetsein" der Sinne wichtiger ist als der spontane Willensakt des „Öffnens" der Sinne. Den ersteren Zustand hat nach Schleiermacher der Mensch und das Tier gemein; auch das Tier hat Sinnestätigkeiten. Schleiermacher unterscheidet wie in seiner Psychologie, so auch später in seiner Glaubenslehre (Bd. I § 5 S. 22 ff.) drei Stufen des Selbstbewußtseins, deren erste er „das tierartig verworrene" nennt, einen „Zustand des Bewußtseins, den wir uns dem tierischen sehr verwandt denken müssen" (Gl. S. 22). Eine für die Pädagogik sehr wichtige psychologische Frage ist nun, „wo der eigentliche Anfang des spezifisch-menschlichen, des Psychischen, zu sehen" ist (Psych. S. 83). Dieses ganz bestimmt Menschliche in der Entwicklung unseres Bewußtseins erblickt Schleiermacher in dem Beginn des dauernden und anhaltenden „Ichsetzens", in der „Kontinuität des Selbstbewußtseins oder des die verschiedenen Momente zu einer stetigen Einheit des Lebens verbindenden Selbstbewußtseins" (Gl. S. 22), welches den Tieren fehlt.

Dieses menschliche Selbstbewußtsein zerfällt nun nach den Wahrnehmungen und Empfindungen, die wir bei den rezeptiven Sinnestätigkeiten zu unterscheiden hatten, in ein objektives und ein subjektives Bewußtsein, d. h. den Gesamtgehalt der in unserem Bewußtsein vorhandenen Wahrnehmungen und Gefühlszustände. Daß die Pädagogik ein vorwaltendes Interesse an der Gestaltung des sogenannten „objektiven Bewußtseins" hat, wird sich sogleich herausstellen.

Wichtiger noch und für die ganze Anlage der Pädagogik entscheidend (d. h. sofern sie psychologisch fundiert sein will), ist aber der Grad des Einflusses, den die Psychologie den Sinnestätigkeiten auf das Entstehen der höheren intellektuellen Tätigkeiten, der Denktätigkeiten einräumt. Liegt doch hier ein wichtiger Grund für die Entscheidung, ob eine mehr realistische oder mehr humanistische[1]) oder eine dazwischen die Mittellinie haltende Bildung zu wünschen sei. Wir wissen bereits aus der Erörterung der erkenntnis-theoretischen Grundlage der Schleiermacherschen Dialektik (s. o. S. 20 ff.), welche Entscheidung Schleiermacher hier trifft.

In die Mitte zwischen die Sinnestätigkeiten und die eigentlich geistigen Tätigkeiten stellt er das Gedächtnis, die Fähigkeit der „Reproduktion" früherer „Eindrücke" (Psych. S. 119). Er weist die Auffassung des Gedächtnisses zurück, die besonders von Beneke[2]) ausgeführt worden ist, daß das Gedächtnis auf den von den sinnlichen Eindrücken (bei Beneke „Reizen" genannt) hinterlassenen Spuren beruhe, eine Auffassung, die sich bereits im Theätet des Platon findet, wo die Seele

[1]) Um hier die gebräuchlichen, wenn auch nicht ganz zutreffenden Bezeichnungen zu gebrauchen.

[2]) Dieser hatte sich 1820 in Berlin habilitiert und 1820 eine „Erfahrungsseelenlehre, als Grundlage alles Wissens, in ihren Hauptzügen dargestellt", veröffentlicht.

dargestellt wird als eine wächserne Tafel, auf der das Äußerung Spuren zurückläßt (Platon W. W. II, 1 S. 194). Schleiermacher ist vielmehr der Ansicht, daß in allen diesen reproduzierten Eindrücken auch ein „intellektuelles Element" ist (Psych. S. 122), da wir nicht alle Eindrücke behalten, sondern nur gewisse und die anderen vergessen, und da wir sonst nicht die verschiedenen Grade der Leichtigkeit und Schwierigkeit, mit der wir über die Reproduktion früherer Eindrücke verfügen können, zu erklären vermöchten. Daher erklärt Schleiermacher die Stärke des Gedächtnisses als abhängig nicht bloß von der stärkeren oder geringeren Schärfe der Sinne und von der verschiedenen „Virtuosität der Sinne" (Psych. S. 125), sondern auch von dem größeren oder geringeren Interesse, das wir den wahrzunehmenden Gegenständen entgegenbringen und das natürlich in starkem Maße zumeist nur von der allseitigen Ausbildung unserer geistigen Fähigkeiten bedingt ist. „So werden wir Gedächtnis und Erinnerung nicht als ein besonderes Vermögen [1]) anzusehen haben, sondern es ist ein Produkt aus dem Interesse an den Gegenständen und der Schärfe des Sinnes, und es würde sich aus diesen beiden Elementen zusammengenommen konstruieren lassen" (S. 125). Auf die methodische Wichtigkeit dieser Auffassung des Gedächtnisses für die Pädagogik werden wir unten zu sprechen kommen. Auch in bezug auf diese Frage finden wir wiederum Übereinstimmung in der Psychologie und in der Pädagogik Schleiermachers (vgl. Päd. S. 403 404 und S. 502—504 über „Gedächtnisübungen").

Durch die Fähigkeit des Gedächtnisses, bereits früher erhaltene Eindrücke bei ihrer Wiederholung wiederzuerkennen oder sie frei zu reproduzieren, gestalten sich aus der Fülle der Wahrnehmungen und Eindrücke in unserem objektiven Bewußtsein Bilder von Wahrnehmungen (oder Vorstellungen), und in unserem subjektiven Bewußtsein entstehen Sensationen, gewisse Empfindungszustände (Psych. S. 117).

Dieses Heraustreten einzelner Bilder aus dem Chaos der Sinneseindrücke geht aber nicht ohne Einfluß und ohne Mitwirkung der intellektuellen Funktionen vor sich, und damit kommen wir dem Verhältnis der intellektuellen Tätigkeiten zu den reinen Sinnestätigkeiten noch näher.

Die objektiven Bilder, die durch die gedächtnismäßige Kombination der Sinneseindrücke fixiert werden, werden gleichzeitig durch die Sprache benannt (Psych. S. 133). „Welches ist nun", so fragt Schleiermacher (Psych. S. 133 34) „der ursprüngliche Impuls, aus welchem diese Tätigkeiten, die wir gleich in ihren beiden Seiten als wesentlich zusammengehörig denken müssen, Denken und Sprechen, sich entwickeln?"

Die Sprache besteht ihren Elementen nach aus Lauten. Laute von sich zu geben, ist nicht eine Eigenheit bloß des menschlichen Lebens, sondern wir finden dies auch in der Tierwelt. Der Mensch jedoch gliedert, artikuliert die Laute nach bestimmten Gesetzen, weil er nicht wie das Tier nur seinen Empfindungen triebmäßig Ausdruck geben muß,

[1]) Wie es in der damaligen Psychologie vielfach geschah.

sondern weil er sich seiner Umgebung verständlich machen will: sein Äußern von Lauten ist ein Sich-mitteilen-wollen an die anderen, bei denen er die gleichen Empfindungen voraussetzt, es hängt bei ihm, sobald er nur einigermaßen entwickelt und über die unterste Entwicklungsstufe hinausgelangt ist, mit dem erwachten Gattungsbewußtsein zusammen. So entsteht denn auch in dem Menschen das Bedürfnis, die Kombinationen seiner Sinneseindrücke, die Bilder, die sich in seinem objektiven Bewußtsein entwickeln, anderen mitzuteilen, und das ist nicht möglich ohne die Verwandlung der Bilder in Wörter, d. h. ohne Sprache. Wenn aber schon bei der Kombination der Sinneseindrücke zu Vorstellungen, zu Bildern von Gegenständen, ein innerer Denkprozeß nötig ist, der aus der Mannigfaltigkeit der Eindrücke das Gemeinsame, das Allgemeine herausfindet und das Einzelne subsumiert, so noch viel mehr dann, wenn eine Mehrheit von Gegenständen und Bildern zusammengefaßt wird als Erscheinung der Art, oder wenn noch allgemeinere Bilder, Gattungsbilder oder Schemen entstehen sollen. Diese Ordnung der Produkte der organischen, sinnlichen Funktion zu Art- und Gattungsbildern ist eine innere Selbsttätigkeit des menschlichen Bewußtseins, eine intellektuelle Funktion nach der Bezeichnung Schleiermachers (vgl. hierzu Psych. S. 139—148). So „erfüllt sich also das Vermögen der rezeptiven (aufnehmenden) Tätigkeit in den Sinnen bei der allmählichen Entwicklung von der unbestimmten, chaotischen Mannigfaltigkeit bis zu dieser geordneten Totalität der Bilder, die zusammengenommen das Weltbild konstituieren." Jede Überfüllung aber pflegt umzuschlagen in ein Sich-entledigen-wollen (spontanes), die rezeptive (aufnehmende) Tätigkeit führt zum Wiederausströmen des Aufgenommenen. „Jedes allgemeine Bild hat schon den Zweck, daß wir uns der einzelnen Eindrücke und der Sorge, sie einzeln festzuhalten, entledigen wollen, und das steigert und potenziert sich, bis wir eine ganze Reihenfolge von speziellen und allgemeinen Bildern gewonnen haben; dann gibt es kein Mittel mehr, sich der Unendlichkeit der Eindrücke zu entledigen in derselben Form, sondern es muß eine neue Form eintreten, und das ist die Bezeichnung durch die Sprache" (Psych. S. 151,2). Von dieser Seite aus betrachtet, könnte die Sprache doch schließlich nur als eine Weiterentwicklung der Sinnestätigkeit erscheinen, und wir müssen uns daher das Moment des Denkens im Sprechen, das wir oben bereits andeuteten, noch deutlicher machen.

Deutlicher nämlich als in der Bildung von Artbildern und Gattungsschemen tritt uns das, was dem Denken eigentümlich ist, in der Satzbildung entgegen, in der Kombination von Substantivum und Verbum, d. h. nicht so sehr bei der Verwandlung der Bilder in Wörter als in der aus den Wörtern gebildeten Einheit des Satzes kommt das Denken in Aktion. Durch Sätze werden nicht bloß Gruppen von Eindrücken wie bei den Bildern, sondern ganze Erscheinungsreihen, Wirkungen und Tätigkeiten zusammengefaßt. Dadurch kommt es zur Bildung von Haupt

und Zeitwörtern, zu denen in den Bildern gar keine Analogie vorhanden ist, die also bis zu einem gewissen Grade unabhängig von den durch die Sinnestätigkeit vermittelten Vorstellungsmassen sind. Als Beispiel führt Schleiermacher (Psych. S. 154) den Begriff der Kraft und Ursache an: denn dazu finde man gar nichts, was auf dem Wege der organischen Einwirkung könnte entstanden und unter der Form eines Bildes könnte vorhanden gewesen sein. So kommt denn Schleiermacher zu dem für die Pädagogik überaus wichtigen Resultat, „daß die Denktätigkeit im Zusammenhange mit der Sprache sich wohl an das sinnliche Bewußtsein in seiner vollständigen Bildung anlehnt", daß sie „aber doch eine besondere Tätigkeit ist, welche keineswegs aus ihm allein (d. h. dem sinnlichen Bewußtsein) verstanden werden kann" (Psych. S. 154). Schleiermacher weist damit die sensualistisch materialistische Ansicht zurück, welche das gesamte begriffliche Denken, also auch „die Sprachelemente, die nicht Gegenstände, sondern etwas in den Gegenständen Vorauszusetzendes, über sie Hinausliegendes bezeichnen", aus solchen Sprachelementen ableitet, welche auf sinnliche Bilder zurückgehen. Er nähert sich damit der Theorie von den angeborenen Begriffen. Allerdings ist ihm diese Bezeichnung „sehr mangelhaft: denn der Begriff ist nie ohne Wort und das Wort nicht angeboren" (Psych. S. 155). Er will damit nur sagen, daß die Produktion der Begriffe von der Sinnestätigkeit unabhängig ist, und daß Begriffe wie Kraft, Kausalität und Substanz aus unserem Selbstbewußtsein hergenommen und „Manifestationen des Selbstbewußtseins" (Psych. S. 158) sind. Nur insofern, als wir uns „ihrer bewußt werden in der unmittelbaren Ausübung unserer Selbsttätigkeit", sind sie für ihn „angeborene Begriffe". Hierin stimmt Schleiermacher offenbar mit Kant überein, welchem ebenfalls die „reinen Denkformen", wie er die obersten Begriffe nennt, die „12 Kategorien" der Substantialität, Kausalität, Wechselwirkung usw. nicht aposteriorisch, aus der sinnlichen Erfahrung genommen, sondern apriorische Produkte der „reinen" von der Erfahrung unabhängigen Vernunft sind. Und auch die Ähnlichkeit mit Plato springt in die Augen, welcher die Begriffe durch die ἀνάμνησις, die Erinnerung an die vor aller Erfahrung bereits gegebenen „Ideen" entstehen läßt (vgl. Plato, Phädon).

Die entscheidende Begründung für diese psychologische Auffassung der Denktätigkeit zu geben, verlangt Schleiermacher, ebenfalls wieder in großer Verwandtschaft mit Plato, von der Dialektik. Über die beiden entgegengesetzten Theorien „zu entscheiden", sagt er (Psych. S. 158), „ist hier nicht der Ort: diese Frage hat ihren großen Wert in einem anderen Gebiet, wo es auf den Begriff des Wesens ankommt", und das ist die Dialektik. Die Dialektik Schleiermachers kommt denn auch in dem schon mehrfach erwähnten 3. Abschnitt ihres 1. transzendentalen Teils S. 104 zu folgender knapper Entscheidung dieser Frage: „Man kann nicht sagen, die Begriffe schlummern in der Vernunft, bis sie durch eine organische Veranlassung geweckt werden, aber die Vernunft ist die lebendige Kraft

zur Produktion aller wahren Begriffe; ihr Wesen ist die lebendige Totalität des Schematismus der Begriffe."

Aus dieser psychologischen Theorie erklärt sich dann die Forderung, die wir Schleiermacher an den Unterricht werden stellen sehen, daß dieser nicht nur den Vorstellungskreis der Schüler zu erweitern, d. h. die organische Funktion zu unterstützen, sondern besonders auch die „lebendige Kraft zur Produktion aller wahren Begriffe" zu stärken, d. h. das selbständige Denken zu fördern habe. Von dieser psychologischen Fundamentierung aus entgeht Schleiermacher ebenso sehr der übermäßigen, einseitigen Betonung des Denkens, der „formalen Bildung", die wir bei dem zu Schleiermachers Zeit emporkommenden und im höheren Schulwesen die Leitung gewinnenden Neuhumanismus finden, als auch der gegenteiligen Überschätzung des Utilitaristischen und des Realistischen, einem Fehler, von dem viele theoretische Pädagogen nicht frei sind, die vor allem den Naturwissenschaften die Türen der Schulen noch weiter geöffnet wünschen.

Die Entwickelung der besprochenen psychischen Funktionen geht in allen Menschen vor sich, wenn auch bei den einen rascher und bei den anderen langsamer, sie macht im Gegensatz zu der sogleich zu behandelnden psychischen „Individualität" die psychische Identität der menschlichen Seele aus. Da sich nun nach der Ansicht Schleiermachers Denken und Sprechen in innigster Gemeinschaft und Wechselbeziehung gleichzeitig entwickeln, so darf eine psychologisch und pädagogisch gleichwichtige Erscheinung nicht außer acht gelassen werden: die sich trotz aller nachträglich geforderten psychischen Identität des ganzen Menschengeschlechtes herausstellende Differenz der Sprachen. Wenn wir bei allen Menschen eine zunehmende allgemeine Übereinstimmung in den Ergebnissen der Denktätigkeit fordern — und ohne diese wäre ein Wissen und eine allgemeingültige Wissenschaft gar nicht denkbar —, wie ist da bei der engen Beziehung von Denktätigkeit und Sprache eine so große Verschiedenheit in der Bezeichnung und dem Ausdrucke des Gedachten zu erklären? Schleiermacher behandelt auf Seite 170—182 seiner Psychologie diese wichtige Frage, „wie die Differenz der Sprachen bei der Identität der menschlichen Vernunft zu begreifen sei." Man könnte den Grund zunächst in einer verschiedenen Organisation der Sprachwerkzeuge und überhaupt in der Verschiedenheit der ganzen organischen Konstitution der einzelnen Völker suchen. Aber das würde nur eine Erklärung für äußere Unterschiede, für eine „lautliche" und „lexikalische" Verschiedenheit der einzelnen Sprachen sein. Doch die Differenz ist auch eine qualitative, auch der logische Gehalt der Sprachen ist verschieden. Wir haben nicht nur Unterschiede in den Stammwörtern, sondern auch eine Mannigfaltigkeit in der Art und Weise, die Begriffe zu zersetzen und zu verknüpfen. Diese bei der Voraussetzung der Identität der Denktätigkeit in allen höchst auffallende Differenz findet Schleiermacher nun dadurch erklärt, daß wir zwar die Identität der Denktätigkeit festhalten, aber eine ursprüngliche Verschiedenheit in der Art und Weise, wie sie sich ausbildet,

anzunehmen gezwungen sind. Die Sprache bildet sich aus in Gemeinschaften der Menschen untereinander. Alles Sprechen geschieht zugleich aus dem Bedürfnis, sich andern mitzuteilen. So bilden sich denn gewisse Kreise des gegenseitigen Sich-Mitteilens und dann auch der Gemeinschaft des ganzen Denkens, Fühlens und Wollens, die durch äußere und innere Beziehungen mit einander verbunden sind. An den engsten Kreis der Familie und der Hausgenossenschaft schließen sich die weiteren der Gemeinde, des Stammes, schließlich die des Volkes an. Und wie im Grunde der Sprachschatz jeder einzelnen Familie ein besonderer ist, so wachsen diese Besonderheiten mit der Größe der Gemeinschaftskreise. Unter den Stämmen bilden sich dialektische Verschiedenheiten, unter den Völkern Differenzen der ganzen Ausdrucks- und Denkweise heraus. So finden wir nicht nur die einzelnen Menschen als Person auf eigentümliche Weise bestimmt (s. o. S. 55 f.), sondern auch die Völker. Wenn sich nun jemand eine fremde Sprache aneignet, so ist das gerade so, als wenn sich ein Mensch ganz in den andern hineinversetzt, nur daß die Aufgabe eine viel größere ist (Psych. S. 180). Bei der Übertragung einer Sprache in die andere treten die Differenzen in den Elementen am meisten hervor, ja die ursprünglichen Bilder, die sich bei den verschieden sprechenden Völkern gebildet haben und die von ihnen auf eigentümliche Weise benannt worden sind, sind bis zu einem gewissen Grade „unübertragbar". Daran scheitert die Durchführung der Idee einer „allgemeinen" Sprache, eines Volapük (Psych. S. 178). Aber andererseits ist von der Voraussetzung der Identität des denkenden Prinzips in allen Menschen, welches sich nur in den verschiedenen einzelnen Gemeinschaften verschieden auswirkt, das Ziel alles Wissens eine „völlig gemeinsame", d. h. allgemein anerkannte „Erkenntnis in Beziehung auf die Gesamtheit der Welt: und diese kann nur durch die Gemeinschaft der Sprachen erreicht werden" (Psych. S. 177). Hiermit kommt Schleiermacher von psychologischen Gesichtspunkten aus zu einer Ansicht über den Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichtes, die nicht völlig übereinstimmt mit dem in der damaligen Philologenwelt herrschenden Klassizismus. Schleiermacher, der sich selbst durch seine platonischen Forschungen als einer der hervorragendsten Philologen bewährt hatte und der die seit Winckelmann in Deutschland vorhandene Bewunderung der antiken Kulturwelt teilte, geht in dieser Bewunderung der Antike nicht so weit, wie viele Neuhumanisten, daß er in dem Betrieb der klassischen Sprachen das Bildungsmittel κατ' ἐξοχήν gesehen hätte. Für ihn hat alle Pflege der fremden Sprachen neben dem formalen, das Denken schärfenden Wert, vor allem einen materiellen, einen die „Gemeinsamkeit der Erkenntnis" herstellenden Wert. Sprachen müssen vor allem deshalb getrieben werden, um das wissenschaftliche Gemeinschaftsleben der Gebildeten zu fördern. Ihm gehören „die Verbreitung der Identität eines gemeinsamen Lebens und Verbreitung der Identität einer Sprache" (Psych. S. 177) zusammen. Deshalb betont er neben der Kenntnis der uns die antike Kultur übermittelnden alten auch die der modernen Sprachen. Schleiermacher selbst

beherrschte z. B. die englische Sprache soweit, daß er die englisch-theologische Literatur aufmerksam verfolgen und sogar eine Übersetzung englischer Predigten (von Blair und Fawcett) mit dem Hofprediger Sack in Berlin zusammen veranstalten konnte (III Teile: I. 1796, II. 1798, III. 1802).

Diese Psychologie der Sprache wird in der Pädagogik besonders wichtig bei der Bestimmung des Umfanges des Sprachunterrichts und der Organisation des höheren Schulwesens. Schleiermacher erkennt dem Sprachstudium einen Wert als „Grundlage und Vorübung spekulativer Prinzipien" (d. h. einen begriffsbildenden Wert) und als Erschließung eines tieferen Verständnisses für das geschichtliche Leben der Völker (d. h. einen kulturgeschichtlichen Wert) zu. Zu jener Vorübung ist das Studium aller Fremdsprachen in gleicher Weise geeignet, ja die semitischen Sprachen und das Chinesische würden die Eigentümlichkeit der Begriffsbildung durch die Sprache vielleicht noch deutlicher erkennbar machen als die uns verwandteren klassischen Sprachen wegen der „wesentlichen", deutlich in das Auge fallenden „Differenz in der Konstruktion" dieser Sprachen. Wenn Schleiermacher aber ihre Hineinbeziehung in den gymnasialen Unterricht und — im Gegensatz zu den romantischen Anschauungen seiner Zeit — sogar auch das doch so naheliegende Studium des Althochdeutschen für die höheren Schulen ablehnt, so geschieht dies unter Hervorhebung des zweiten, des kulturgeschichtlichen Gesichtspunktes. Die semitische, chinesische und auch die althochdeutsche Literatur „ist in Beziehung auf das gegenwärtige Leben unseres Volkes viel weniger von Bedeutung als die römische und griechische" (Päd. S. 498).

Was sodann die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes anlangt, so darf sie nicht bloß eine mechanische Einprägung der fremden Vokabeln und Sprachgesetze erstreben, sondern sie hat „das Wesen der Sprache überhaupt, welches alle Sprachen gemein haben" zu beachten, d. h. den innigen Zusammenhang von Sprechen und Denken. Es dürfen daher in dem Schüler nicht blos fremde Klangerscheinungen hervorgebracht werden, sondern zugleich Denkobjekte. Nur mit einem „lebendigen Element" darf der Sprachunterricht anfangen, d. h. nicht mit Vokabeln, sondern mit dem Satze (ebenda S. 504). Bloße mechanische Gedächtnisübungen sind zu vermeiden (S. 502), das sprachliche Gedächtnis wächst mit dem zunehmenden Interesse für den Sprachinhalt, mit dem „natürlichen Interesse" (S. 503) [1].

Nachdem Schleiermacher in seiner Psychologie das Werden des objektiven Bewußtseins von seinen Anfängen an bis zu seiner höchsten Stufe, dem begrifflichen Denken, verfolgt hat, wendet er sich auf S. 182—216 dem „subjektiven Bewußtsein auf seinen höheren Stufen zu". Eine höhere Stufe des subjektiven Bewußtseins hält er dann für erreicht, sobald „in der Reihe der bloß auf das Einzelwesen gerichteten", d. h. rein selbstischen „Bestimmtheiten des subjektiven Bewußtseins das

[1] Vgl. Päd. S. 488—530 über das Gymnasium und besonders S. 497—509 über „Unterricht in fremden Sprachen, Umfang, Methode, Ziel."

Gattungsbewußtsein eintritt" (Psych. S. 188) und Gefühle entstehen. Diese Gefühlswelt erklärt Schleiermacher ebenso wie die Denktätigkeit in ihrer Entwicklung bis zu einem gewissen Grade für unabhängig von den durch die Sinnesorgane erhaltenen Eindrücken der Außenwelt. Zunächst freilich macht die Entwicklung der geselligen Gefühle große Fortschritte, ohne diesen Boden zu verlassen: von der Familie kommen wir zur Verwandtschaft als einer Erweiterung derselben, in den Völkern lebt das Gedächtnis der gemeinsamen Abstammung, die verschiedenen Stämme wachsen auf dieselbe Weise zusammen zu größeren Gemeinschaften, und in der Analogie ihrer Sprache und Sitte erkennt man die Verwandtschaft. Dabei tritt überall „das Gesellige in großem Maßstabe hervor, aber nicht gelöst von dem Persönlichen und Selbstischen" (S. 191). Hier ist also das Gesellige noch abhängig von Einwirkungen der Außenwelt. Aber wie in der Denktätigkeit zu den sinnlich erworbenen Bildern und Schemen „Begriffe" von „innen heraus" ordnend hinzutreten, so entstehen auch in der Gefühlswelt allgemein menschliche, gesellige Gefühle wie „von innen heraus": und das geschieht in der Entwicklung des religiösen Verhältnisses, sobald die Tendenz zur Weltreligion hervortritt, und ein inneres Geselligkeitsverhältnis zur ganzen Menschheit sich bildet. „Wenn wir an diesen Punkt gekommen sind, wie das unleugbar in den großen geschichtlichen Erscheinungen des Christentums und der mohamedanischen Religion der Fall ist, wogegen die älteren Religionen sich nur im Zusammenhange mit dem Volksleben darstellen, so haben wir eine ganz vom organischen (d. h. sinnlichen) gelöste Entwicklung des Geselligen" (Psych. S. 193). Aber nicht nur nach seiner geselligen Seite hin, sondern überhaupt seinem Wesen nach will Schleiermacher das Religiöse als Zustand des subjektiven Bewußtseins angesehen wissen, d. h. die Religion ist ihm „nicht ein Wissen oder ein Wollen, sondern ein Fühlen" (so in den „Reden über die Religion"). „Es ist freilich nicht zu leugnen", äußert Schleiermacher zu diesem für die Pädagogik des Religionsunterrichts (s. oben S. 85 ff.) sich so wichtig erzeigenden Punkte in seiner Psych. S. 195, „daß der Satz, den ich hier aufstelle, nicht allgemein anerkannt ist: dies hat vorzüglich seinen Grund darin, daß die Entwicklung des Christentums besonders im Abendlande eine große Masse des objektiven Bewußtseins (d. h. des Wissens) zum Rückhalt hat, genauer genommen können wir dieses aber nur als ein Verständigungsmittel ansehen". In das subjektive wie in das objektive Bewußtsein spielen aber Vorgänge hinein, welche Schleiermacher als die Vorgänge des Willenslebens noch einer genaueren Betrachtung unterwirft.

Nach der ganzen Anlage der Schleiermacherschen Psychologie und nach seinen ihr zugrunde liegenden metaphysischen Hauptsätzen kommt den Erscheinungen des Willenslebens, den ausströmenden oder spontanen Tätigkeiten, die er auf S. 216—286 seiner Psychologie behandelt, nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Hier stoßen wir wieder auf eine enge Berührung der Schleiermacherschen mit der Platonischen Philosophie.

Auch in der Platonischen Psychologie macht die Vernunft und das begriffliche Denken, das νοητικόν, das eigentlich menschlich-seelische aus, während das ἐπιθυμητικόν und das θυμοειθές eine niedere Stufe des Seelenlebens bilden. Während infolgedessen in der platonischen Ethik die sittliche Tüchtigkeit durchaus von der Intelligenz abhängig gedacht ist und die Tugend in der bekannten Weise als ἐπιστήμη aufgefaßt wird, macht Schleiermacher wenigstens einen Versuch, das Wesen der Willenshandlungen des Menschen, die allerdings eng mit dem Denken desselben verknüpft sind, in ihrer Eigenheit zu erfassen; hatte doch schon der größte Schüler des Platon, Aristoteles, das in der Platonischen Darstellung fehlende Moment der ἕξις hinzugebracht und in die Platonische Einheit der Tugenden den Unterschied zwischen „ethischen" und „dianoetischen" Tugenden hineingetragen. Und so lenkt denn auch Schleiermacher in seiner Seelenlehre den Blick von den Denkfunktionen auf die Selbsttätigkeit, die Spontaneität, die „innere Lebendigkeit" der menschlichen Seele, auf „die Momente der inneren Selbstbestimmung aus der inneren Lebendigkeit" (S. 227). Aber er kennt schließlich keine wichtigere Auswirkung dieser „inneren Lebendigkeit" als die auf dem Gebiete der Denkfunktionen. Der höchste Punkt der Entwicklung der Selbsttätigkeit ist das bestimmt vorher gewußte Wollen, welches, auf das objektive Bewußtsein (d. h. Anschauung und Denken) gerichtet, einerseits eine Reihe von Versuchen und Beobachtungen daraus bezweckt, d. h. Zweckbegriffe schafft, andererseits die Ausführung und Darstellung einer Reihe von Gedanken erstrebt, wobei ein allgemeines Urbild vorangeht. Ersteres ist das „Wissenschaft-werden-wollen", letzteres das „Künstlerisch-produzieren-wollen" innerhalb der Denkfunktionen. „Wie entsteht nun", fragt Schleiermacher S. 222, „das gewußte Wollen, insofern es Gedanke und Zweckbegriff ist?", und er findet den Ursprung des gewußten Wollens im „Gebiete der Denktätigkeiten", das Wollen ist ihm etwas Sekundäres nach dem Denken. Der intellektualistische Grundzug Schleiermachers tritt hier deutlich zu Tage.

Aber außer auf dem Gebiete des Denkens oder des objektiven Bewußtseins gibt es Äußerungen des Willens, der Spontaneität auch auf dem Gebiete des subjektiven Bewußtseins. Das „Seinwollen" des Einzelwesens, der Selbsterhaltungstrieb ist für Schleiermacher nicht ein Akt reiner Selbsttätigkeit oder blos des Selbstbewußtseins, sondern, sofern das Einzelwesen bedingt ist in seiner Entstehung durch den Gattungswillen seiner Eltern, auch ein Wollen der Gattung in dem Einzelwesen, also zugleich ein Akt des in dem Einzelwesen vorhandenen Gattungsbewußtseins. Eine Eigentümlichkeit des menschlichen Lebens gegenüber dem tierischen ist nun, daß in ihm ein Konflikt zwischen seinem Seinwollen als Einzelnem und den Lebensäußerungen der Gattung in ihm möglich ist; die Vollendung des menschlichen Seins aber ist gedacht in dem Wieder-aufgehoben-sein des Konfliktes unter der Form der bewußten Übereinstimmung (Psych. S. 229—230). Dies ist aber nur dadurch

allmählich herbeizuführen, „wenn die Vernunft als Willensbestimmung eine größere Gewalt erlangt“. Durch Denken, durch Einsicht also soll der Mensch dazu gelangen, die sittliche Aufgabe, die Ansprüche der Gattung und des Individuums zu regeln und zur bewußten „Übereinstimmung“ zu bringen und somit mehr und mehr zu lösen.

Eine Folge dieser Lehre vom Willen ist es denn auch, wenn wir in der Pädagogik Schleiermachers nur wenige Bemerkungen über die Erziehung des Willens, über die Erziehung im engeren Sinne und über die Charakterbildung der Zöglinge finden. Für sie ist eben nach den psychologischen Anschauungen Schleiermachers im wesentlichen mitgesorgt durch die Förderung der Intelligenz der Zöglinge.

Interessant für die Pädagogik ist auch die psychologische „Vorstellung“, die Schleiermacher von der „menschlichen Freiheit“ hat und die der, welche man sich gewöhnlich von ihr macht, nicht zu entsprechen scheint (S. 235). Ihm kommt es dabei auf die richtige „Bestimmung der Grenzen“ (ebenda) der menschlichen Freiheit an. Die Frage, „ob der Mensch die Gesamtheit seiner geistigen Kraft erhöhen könne“, verneint er (S. 241). Allerdings könne der Einzelne einige geistige Funktionen durch beständige Übung steigern, aber er hält nicht viel von solchem Forcieren: denn „es ist offenbar“, sagt er Seite 241, „daß sich in demselben Maße die anderen Funktionen nicht entwickeln . . . . und so behalten wir dieselbe Quantität im ganzen“. (Von diesem Standpunkte aus kommt denn auch seine Erziehungslehre zur Verwerfung aller einseitigen Verstandesbildung, sie vermeidet die Bevorzugung einzelner Wissenszweige in hervorragend umsichtiger Weise und wird der alten pädagogischen Forderung der „harmonischen Ausbildung aller Kräfte“ auch wirklich gerecht.) Deshalb lehnt Schleiermacher gleich zu Anfang seiner Pädagogik die Theorie von der Allmacht der Erziehung, daß „die Erziehung alles aus dem Menschen machen“ könne, was sie nur wolle und sich vorstecke, ebenso ab wie die von der Beschränktheit der Erziehung, daß die Menschen schließlich allein ebenso weit kommen würden ohne Erziehung und daß alles Einwirken nichts wesentliches ausrichten könne. Schleiermacher meint in seiner Psych. S. 242, daß es in der Selbsttätigkeit des Menschen ein Minimum und ein Maximum gebe, und erklärt es „in abstracto für möglich“, daß sich ein Einzelner von dem Minimum der Selbsttätigkeit, „von dem Zustande der Trägheit“ zu dem „Maximum der höchsten Lebendigkeit der Denkfunktionen“ steigere.

Nun handelt es sich eben in der Pädagogik darum, die Mittel, die „die ältere Generation“ der jüngeren gegenüber anwenden kann, um deren Seelenleben zu steigern, ausfindig zu machen, sie psychologisch richtig zu wählen und sie zugleich auch mit den ethischen Forderungen, die ja das Ziel der ganzen Erziehung bestimmen, zu vereinigen.

§ 20.

Nachdem so Schleiermacher im ersten, elementarischen Teil seiner Psychologie uns die verschiedenen geistigen Funktionen in ihrem Nebeneinander und Ineinander im allgemeinen vorgeführt hat, wendet er sich in einem zweiten, konstruktiven Teile (S. 285—405) der Mannigfaltigkeit des Verhältnisses dieser verschiedenen Funktionen zu der Einheit des geistigen Seins überhaupt und der Art ihrer zeitlichen Entwicklung im Menschenleben zu.

Die erste Differenz, die uns in der Einheit des geistigen Seins in der Menschenwelt entgegentritt, ist die Geschlechtsdifferenz (S. 290—301). Sie ist also für Schleiermacher, weil er sie hier in der Psychologie zur Sprache bringt, nicht bloß eine leibliche, eine äußerlich geschlechtliche, sondern auch eine seelische. Schleiermacher bekämpft an diesem Punkte die Pädagogik Platos (S. 291), weil sie, diesen seelischen Unterschied leugnend, die Verschiedenheit der Erziehung des männlichen und des weiblichen Geschlechts bekämpft. Aber andererseits tritt Schleiermacher auch nicht auf die Seite derer, die etwa „vom physiologischen Schwachsinn des Weibes" ausgehend, einen quantitativen Unterschied des geistigen Lebens der Frauen und der Männer behaupten. Auch das weist Schleiermacher entschieden zurück. Wenn die Frauen auch niemals allgemein öffentlich gewirkt haben und auch dadurch, daß sie empfangen und gebären, wenigstens für den dazwischen liegenden Zeitraum eines Einflusses auf das Gesamtleben überhaupt nicht in demselben Maße wie der Mann fähig sind, so will er doch beide Geschlechter „in Beziehung auf die Entwicklung des menschlichen Geschlechts", d. h. in der Quantität dessen, was sie für die geistige Entwicklung der Menschheit insgesamt leisten, „vollkommen gleichstellen". (Vgl. Schleiermachers „Katechismus der Vernunft für edle Frauen".) Die Arbeitsleistung des Weibes, ihre Verausgabung leiblicher und höherer oder niedrigerer psychischen Kraft während der Schwangerschaft und schließlich „die Einwirkung des weiblichen Geschlechtes auf die Neugeborenen ist etwas so Großes und Immenses, daß dadurch alles wieder aufgehoben wird, was man als einen Vorzug des männlichen Geschlechtes ansehen könnte" (Psych. S. 294 295). Dagegen erkennt Schleiermacher einen qualitativen Unterschied der weiblichen Psyche von der männlichen an. Er findet in der geistigen Tätigkeit der Frauen „eine überwiegende Beschäftigung mit dem einzelnen und eine Abwendung von dem großen und allgemeinen" (S. 296). Die ursprüngliche Auffassung des einzelnen ist besonders „unter der Form des subjektiven Bewußtseins", des Gefühls, gegeben. Und in der Tat sehen wir, daß das weibliche Geschlecht auf diesem Gebiete eine „Virtuosität" besitzt, „eine Stärke und Richtigkeit in der Auffassung des einzelnen durch das Gefühl, die sich besonders in der Menschenkenntnis manifestiert, die ein unleugbarer Vorzug der Frauen ist" (Psych. S. 299). Ähnlich hervorragend sind sie auf einem anderen Gebiete des Gefühles, in dem Gebiet

des Religiösen, „ihr ganzes Leben wird überwiegend durch diese große Bestimmtheit des Selbstbewußtseins geleitet". Auch „die Art, wie sie sich in die Kinder, die sie zu erziehen haben, hineinleben, geht rein auf in die Kenntnis des Individuellen" (ebenda). So üben die Frauen von ihrer häuslichen Stellung aus einen Einfluß, welcher in seiner Ausdehnung nicht berechnet werden kann, der aber nach der Ansicht Schleiermachers den Leistungen des männlichen Geschlechts quantitativ nichts nachgibt. Und noch eins läßt Schleiermacher, der feine Frauenkenner und „Virtuose der Geselligkeit", nicht unerwähnt: „Es ist oft sehr anschaulich, wie die Frauen rein durch das gesellige Leben auf das Ganze der allgemeinen Angelegenheiten einwirken und nur vermittels des Gefühls und der ausschließlichen Richtung auf das individuelle" (S. 309). Und im Hinblick auf diese psychische Differenz zwischen männlichem und weiblichem Geschlechte kommt er schon in seiner Psychologie zu der pädagogischen Konsequenz, die wir ihn dann auch in seiner Pädagogik werden vertreten sehen, „daß solche Experimente, wie wenn man Knaben mit lauter Mädchen erziehen läßt und alles unterdrückt, was die Differenz der Geschlechter zum Bewußtsein bringen könnte, nichts gegen diese Differenz beweisen würden, weil das etwas gemachtes und widernatürliches ist" (Psych. S. 300 301). Ob man aus diesen Sätzen die Konsequenz ziehen darf, daß Schleiermacher ein Gegner der modernen, besonders in Amerika und England geforderten und zum Teil schon verwirklichten „coeducation" sein würde, ist mir unsicher.

Eine weitere Differenz unter den Menschen zeigt sich uns, wenn wir unser Augenmerk richten auf „die Art und Weise in der Sukzession der psychischen Tätigkeiten". Schleiermacher hatte in der Gesamtheit der psychischen Funktion zunächst zwei Formen unterschieden, die der Rezeptivität und der Spontaneität, und danach unterscheidet er unter den Menschen zwei Gruppen, die eine, in deren seelischem Leben die mehr spontanen, die andere, bei denen die mehr rezeptiven Funktionen vorherrschen. In der Art der zeitlichen Abwicklung dieser seelischen Funktionen stellt sich ihm wiederum ein doppelter Unterschied, eine „Duplizität" heraus: bei den einen geht sie schneller, bei den anderen langsamer vor sich. „Es gibt große Momente der Spontaneität und ebenso auch kleinere (d. h. langsamere oder schnellere Sukzession der spontanen Funktion), und die Rezeptivität ist ebenso einer schnellen und langsamen Bewegung fähig" (Psych. S. 306). Diese Verschiedenheiten machen ihm das aus, was die ältere Psychologie die Verschiedenheit der Temperamente nannte. „Folgen in einem Leben die selbsttätigen Momente mit einer gewissen Langsamkeit aufeinander, ohne durch eine große Lebhaftigkeit der Rezeptivität unterbrochen zu werden, so wird das sehr nahe mit dem phlegmatischen Temperamente zusammenfallen; folgen sie sehr rasch aufeinander ohne von lebhafter Rezeptivität unterbrochen zu werden, so wird das sehr dem cholerischen entsprechen" (Psych. S. 308 9). Auf gleiche Weise erklärt Schleiermacher das sanguinische Temperament als eine

vorherrschend schnelle Rezeptivität und das melancholische als eine vorherrschend langsame Rezeptivität des Seelenlebens. Nach ihm zeichnet sich also der Phlegmatiker dadurch aus, daß er sehr langsam in seinen spontanen Funktionen, in seinen Willenshandlungen ist, ohne sich durch Eindrücke der Rezeptivität aus seiner seelischen Ruhe bringen zu lassen, der Choleriker dadurch, daß er ohne hervorragende äußere Impulse rasch zu Handlungen getrieben wird. Andererseits stehen der Sanguiniker und der Melancholiker stark unter dem Einflusse ihrer Umgebung und äußerer Eindrücke, nur daß sie der Sanguiniker rasch verarbeitet, der Melancholiker langsam. Bei dem Sanguiniker wechseln infolge dessen angenehme und unangenehme „Stimmungen" (S. 310) rasch, während der Melancholiker unter Umständen, da es „nur vom Leben abhängt, ob mehr trübe oder mehr ausgelassene Stimmungen vorkommen" (S. 311), sehr lange von trüben Stimmungen beherrscht sein kann. An und für sich sind melancholische Menschen „fähig, in einen hohen Grad von fröhlicher Stimmung, ja in einen Zustand von Ausgelassenheit zu geraten" (S. 311). Wenn man sich aber in der Regel bei ihnen ein Übergewicht der trübsinnigen Stimmung denkt, so rührt das nur daher, weil wir auf diese mehr aufmerksam werden.

Der Pädagog soll, wie es Schleiermacher S. 589 seiner Pädagogik fordert, eine Kenntnis der Temperamente seiner Zöglinge besitzen und soll sie bei seinen erzieherischen Einwirkungen berücksichtigen, er muß sich die Frage vorlegen, „wie weit er auf das Besondere der Temperamente Rücksicht zu nehmen habe" (Päd. S. 590). Die Psychologie lehrt uns nun, daß wir die Verschiedenheit des Temperamentes als eine „angeborene Bestimmtheit" der Menschen zu betrachten haben; ja die psychologische Beobachtung läßt uns nicht nur einen verschiedenen Typus des Temperamentes beim Einzelnen erkennen, sondern zeigt, daß es auch unter den größeren „Persönlichkeiten", den Gesamtheiten und Völkern solche Typen der Temperamente gilt: die sogenannten Nationaltemperamente (Psych. S. 314), und ferner lassen sich die Temperamente auch noch „aus dem Gesichtspunkte der Geschlechtsdifferenz" betrachten (S. 315). Beim männlichen Geschlecht finden wir im ganzen ein Übergewicht der Temperamente, in denen die Spontaneität hervortritt, und in dem weiblichen ein Übergewicht derer, in denen die Spontaneität unter der Potenz der Rezeptivität steht: wir sehen also, daß das Temperament des Einzelnen bis zu einem gewissen Grade „abhängig ist von der Nationalität und von dem Geschlechte, dem es angehört". Das Temperament ist also ein gegebenes. Der Erzieher kann daher diese Verschiedenheit nicht ignorieren und nicht eine unterschiedslose Behandlung eintreten lassen; auch aus der Psychologie der Temperamte läßt sich die Forderung einer speziell nationalen und individuellen Erziehung begründen, wie sie Schleiermacher aufstellt, und einer Erziehung, die auch die Geschlechtsdifferenz nicht unberücksichtigt läßt. Aber auch ein einseitiges Überhandnehmen der angeborenen Eigenheit des Temperamentes hat der Erzieher zu be-

kämpfen, weil die entschiedene Einseitigkeit zum Extrem führen kann, „welches die ganze Harmonie des einzelnen . . . . und seine Gesundheit zerstört. Das Extrem jedes Temperamentes ist Wahnsinn“ (Päd. S. 700).

Neben der Verschiedenheit in der Sukzession der psychischen Funktionen bei den einzelnen Individuen ist jedoch die Verschiedenheit des quantitativen Verhältnisses der seelischen Funktionen unter einander, der wir uns jetzt zuwenden müssen, pädagogisch noch wichtiger. Die Beachtung dieser Verschiedenheit hält Schleiermacher für die Erkenntnis der Individualität in so hohem Grade für bedeutsam, daß er geradezu sagt (Psych. S. 236): „Wenn wir uns die Möglichkeit denken, die persönliche Eigentümlichkeit in einer Formel auszudrücken, so würde es eine solche sein, die diese quantitativen Verhältnisse ausdrückt“. Auch hier erkennt Schleiermacher wieder ein zwiefaches, eine Duplizität: 1. Das Verhältnis der verschiedenen Funktionen unter einander und 2. das einer jeden zu dem Gesamtgebiet geistiger Arbeit, „worauf ihre Wirksamkeit sich erstreckt“ (Psych. S. 239). „Wenn wir die verschiedenen geistigen Funktionen unter sich betrachten, so werden wir erkennen, daß sich zuweilen die eine oder die andere dieser Funktionen quantitativ abhebt und hervorragt, und wir bezeichnen dann die hervorragende Funktion als Talent, und wenn wir das Gebiet ins Auge fassen, auf dem sie sich betätigen, so bezeichnen wir dies als Neigung für dieses Gebiet. Je mehr nun in einer hervorragenden Funktion die Ausführung sich auf ein enges Gebiet von Gegenständen erstreckt, um so spezieller ist das Talent und umso mehr gebunden an die Neigung. Je mehr die hervorragende Funktion auf ein Ganzes gerichtet ist, um so universeller ist es“ (Psych. S. 239 f.). Wir haben schon oben, bei der Behandlung der ausströmenden Tätigkeit gesehen, daß die Pädagogik gegenüber dieser quantitativen Verschiedenheit der geistigen Funktionen weder allmächtig noch unbeschränkt ist. Es können wohl einzelne Funktionen durch beständige Übung gesteigert werden auf Kosten der anderen Funktionen, die dann zurückbleiben, es ist aber nicht möglich, daß die Gesamtheit der Funktionen als solche eine Steigerung erfährt. Der Erzieher wird daher nur das zu erstreben haben, daß alle Denkfunktionen die höchste Lebendigkeit, das Maximum ihrer Selbsttätigkeit, das ihnen nach Maßgabe ihres quantitativen Verhältnisses zukommt, erreichen; er wird also weder die Talente des einen Schülers beschneiden, noch die Funktionen eines anderen übermäßig anstrengen und zu nicht ursprünglich in ihm angelegten Talenten steigern wollen. Und auch in der Übung wirklich vorhandener Talente gilt es Maß zu halten, damit ihre Ausbildung nicht zur Einseitigkeit werde; denn „es ist nicht zu leugnen“, heißt es Päd. S. 700, ‚daß eine einseitige Richtung der Talente den Menschen unvollkommen macht: es entsteht daraus die Monstrosität“.

Zu der Differenz der einzelnen Menschen in bezug auf Geschlecht, Sukzession und Quantität seelischer Funktionen (in bezug auf Temperament und Talent) gesellt sich schließlich noch die Verschiedenheit des Ver-

hältnisses, in dem bei ihm das persönliche und das Gattungsbewußtsein zueinanderstehen. „Wenn wir uns einen einzelnen", sagt Schleiermacher Psych. S. 323, „immer nur durch das persönliche Bewußtsein bestimmt denken, so schreiben wir ihm einen Mangel an Freiheit oder Willenkraft zu". Dem gegenüber bezeichnen wir es als Willenskraft, wenn der einzelne nicht vom Momente bald zu dieser, bald zu jener Tätigkeit hingezogen wird und sich selbst als Einheit in der ganzen Entwicklung seiner Tätigkeit festhält (S. 323). Und wenn wir uns dann einen einzelnen denken, der nicht nur dies, sondern auch sein persönliches Verhältnis zur Gesamtheit immer gegenwärtig hat, so ist das für Schleiermacher das höchste, das „absolute" an persönlicher Freiheit und Willenskraft. Da nun eine jede solche Gesamtheit einen bestimmten Teil der Aufgabe des menschlichen Geistes überhaupt hat, so erwächst also dem seelischen Individuum die Pflicht, mit seinem persönlichen Bewußtsein teilzunehmen an dieser Gesamtaufgabe und an dem Gattungsbewußtsein. „Betrachten wir nun den einzelnen in solcher Gesamtheit, so hat er in dem Maße Charakter, als er sich der Gesamtaufgabe bewußt, und dieses Bewußtsein die leitende Idee in ihm ist" (S. 328). Während also Schleiermacher die Verschiedenheiten des Temperaments und des Talentes mehr als ein natürlich gegebenes, als ein durch menschliches Einwirken nur in sehr beschränktem Maße veränderliches Produkt der Natur ansieht, so versteht er unter Charakter im Gegensatze zu dem natürlich Gegebenen etwas, „was wir auf die Seite der Freiheit stellen, nämlich insofern, als wir noch ein Losreißen von einer mehr vereinzelten Bestimmtheit und eine Beziehung auf eine größere setzen können" (Psych. S. 327). An diesem Punkte der Psychologie Schleiermachers erscheint das weiteste Feld, wo das erzieherische Einwirken einsetzen kann, und die erzieherische Aufgabe stellt sich auch in ihrer psychologischen Begründung heraus als eine sittliche Aufgabe, als welche sie bei Schleiermacher überhaupt gefaßt ist (s. d. vorangehenden Teil). Und auch der soziale Zug der Schleiermacherschen Pädagogik wird hier erkennbar. Dem Menschen ist ein Losreißen von einer mehr vereinzelten Bestimmtheit und eine Beziehung auf eine größere möglich, und deshalb ist die Erziehung auch bestimmbar als ein Einwirken, das die Entwicklung des Gattungsbewußtseins, des Wissens um die in der Gesamtheit werdenden Ideen zu fördern hat.

An dieser Stelle kehrt der zweite, konstruktive Teil der Psychologie Schleiermachers, der sich mit der Beschreibung des Eigentümlichen in der menschlichen Seele befaßte, wieder zu seinem Ausgangspunkte, dem Generellen und Identischen des menschlichen Seelenlebens zurück, die Gegensätze des Individuellen und Generellen fließen ineinander. Denn die Frage, welcher auf die beschriebene Weise nach Geschlecht, Temperament, Talent und Charakter betrachteten menschlichen Individualität nun der höchste Wert zuzuerkennen sei, wie es mit den „Wertdifferenzen" unter den Menschen stehe, beantwortet Schleiermacher nicht etwa individuell nach der Art der Stoiker, die einen Idealmenschen, das Ideal der Weisen, beschrieben,

sondern generell dahin, daß dem der höchste Wert zuzuschreiben sei, der das Meiste für das Gesamtleben leiste. Der Wert der Individualität bestimmt sich bei Schleiermacher nach einem sozialen Maßstabe, und andererseits ist ihm diejenige Gesellschaft die höchste, in der die meisten Individualitäten vorhanden sind. Denn das ist nach seiner Meinung der hohe Wert und die hohe Bedeutung großer Männer, daß sie das geistige Leben der Gemeinschaft, in der sie wirken, erhöhen, daß sie einen „dominierenden Einfluß auf die Masse ausüben" (S. 333). „Wollen wir nun aber die Entstehung eines solchen einzelnen aus der Masse heraus erklären, so kommen wir freilich an die Grenze des Geheimnisvollen, wo alles Angeben einer Ursache aufhört und wir unmittelbar zurückgeführt werden auf den Geist schlechthin" (Psych. S. 334). So ist also unsere Kenntnis des Individuellen beschränkt: „das eigentlich Individuelle aufzufassen ist nicht mehr unsere Sache, weil es den allgemeinen Formeln sich entzieht" (Psych. S. 330). Was die Psychologie zum Erkennen der Individualität beitragen kann, ist nur die Aufstellung von „allgemeinen Klassifikationen" (ebenda), wie Temperament, Talent, Charakter, die uns das Verständnis der unendlichen Mannigfaltigkeit des menschlich-seelischen Lebens erleichtern sollen.

Von diesen physischen Voraussetzungen, die wir hier in Kürze nach der Psychologie Schleiermachers behandelt haben, „hängt", wie er Päd. S. 691 sagt, „die Gestaltung unserer Theorie der Erziehung ab." In seinen Vorlesungen von 1813 und 1820/21 rekapituliert er denn auch wenigstens den konstruktiven Teil seiner Psychologie, indem er „eine Bestimmung der Eigentümlichkeit" (Päd. S. 694) zu geben sucht. „Instinktartig," wie er sich ausdrückt, weist er darauf hin, daß wir in jedem einzelnen Menschen den großen Gegensatz des allgemeinen und besonderen vor uns haben. In seiner Erzeugung und in seinem Eintritt in das Leben äußert sich das allgemeine, die „reproduzierende Kraft der Gattung", aber das allgemeine bringt doch sogleich ein besonderes hervor, ein „Agens", ein Selbsttätiges. „Durch das Allgemeine ist der Mensch entstanden, bestimmt", aber als Agens steht er „in bestimmender Rückwirkung" auf die Gattung (Päd. S. 694/5). Und so kommt er denn auf S. 700 für die Erziehung zu dem Resultate, den Gegensatz zwischen der individuellen und der generellen Veranlagung der Zöglinge „temperieren" und einen Ausgleich zwischen den beiden entgegengesetzten und einseitigen Methoden, nämlich der einseitig individualistischen und der einseitig generalisierenden Erziehung suchen zu wollen. Er will also an die Kenntnis der „Natur" des Menschen, an die Psychologie, nur die Bestimmung der Methode, der Art der Erziehung anknüpfen, während er die Bestimmung dessen, was mittelst dieser psychologisch fundierten Methode zu erstreben sei, d. h. die Bestimmung des Zieles der Pädagogik, nicht von der Psychologie abhängig machen will. Die Psychologie ist also für Schleiermacher nur Hilfswissenschaft, nicht die übergeordnete Hauptwissenschaft, von der die Erziehungslehre nur einen Zweig, eine Nebendisziplin darstellte. Alles

weitere Fortschreiten hing ihm, wie wir im 2. Kapitel gesehen haben, von der Frage ab: „Was soll die Erziehung aus dem Menschen machen?“ (Päd. S. 701). Wie das Suchen nach dem Anfangspunkt und der Methode der Erziehung „die ganze Anthropologie, Psychologie und Physiologie, voraussetzt, so fordert uns diese zweite Frage die ganze Ethik ab“ (ebenda).

Wir haben in der vorliegenden Abhandlung versucht, die pädagogischen Hauptmaximen der Erziehungslehre Schleiermachers in ihrer philosophischen Begründung darzustellen, und wir haben gesehen, daß der Zusammenhang, der zwischen seiner Pädagogik und seiner Philosophie besteht, ein engerer ist, als es zuerst bei der unvollkommenen Form, in der uns seine Erziehungslehre überliefert ist, scheinen mochte. Die Pädagogik Schleiermachers ist eingegliedert in sein philosophisches System und nimmt in demselben die Stellung einer Unterdisziplin der Ethik ein. Freilich erscheint uns heute, wo Methode und Gedankengehalt der Philosophie wesentlich andere sind als zur Zeit Schleiermachers, diese philosophische Begründung vielfach unzureichend. Sie ist trotz des reichen Erfahrungsmaterials, über das der geistvolle und lebenskluge Schleiermacher verfügte, doch zu spekulativ, zu konstruierend und schematisch. Aber das tut ihrem wissenschaftlichen Werte und der Bedeutung der Schleiermacherschen Pädagogik, die die Erziehungsprobleme in ihrer ganzen ethischen Tiefe erfaßt, nur geringen Abbruch: denn in ihr wird das Überwiegen der Spekulation, das wir in der philosophischen Begründung zu konstatieren haben, wohltuend ausgeglichen durch das Bestreben Schleiermachers, seine Erörterungen an die bestehenden Zustände in der Erziehung anzuknüpfen.

Lebenslauf.

Ich Karl Emil Adam Gustav Wilhelm Eberhardt, Sohn des Realschullehrers Ludwig Eberhardt, evangelischer Konfession, wurde am 26. Juli 1867 zu Kassel geboren.

Ich besuchte Vorschule und Gymnasium meiner Vaterstadt bis Prima und wurde, weil wegen des frühzeitigen Todes meines Vaters keine Aussicht auf späteres Studium erschien, zunächst Buchhändler. Nach mehreren Jahren bestand ich auf dem Gymnasium zu Goslar die Reifeprüfung. Alsdann studierte ich mit längeren Unterbrechungen, während deren ich Hauslehrer war, Theologie und Philologie in Marburg, Leipzig, wo die theologische Prüfung bestanden wurde, und in Straßburg. In letzterer Stadt bestand ich am 21. Juli 1904 die Staatsprüfung und am 1. August 1904 das colloquium rigorosum vor der philosophischen Fakultät der Kaiser-Wilhelms-Universität. Allen meinen Lehrern sage ich herzlichen Dank, besonders den Herren Professoren Baeumker und Ziegler, welcher letztere mich auf Schleiermachers Pädagogik hingewiesen und bei der vorliegenden Arbeit wesentlich gefördert hat.

S - 13

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

B
3098
E3E25

Eberhardt, Wilhelm
Die philosophische Begründu
der Pädagogik Schleiermachers

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 14 04 08 08 007 4